



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Karina Brocco

**Memórias e experiências de estudantes indígenas Kaingang na Região Oeste de Santa
Catarina - Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Chapecó/SC**

Florianópolis

2022

Ana Karina Brocco

Memórias e experiências de estudantes indígenas Kaingang na Região Oeste de Santa Catarina - Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Chapecó/SC

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Elison Antonio Paim, Dr.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Brocco, Ana Karina
Memórias e experiências de estudantes indígenas Kaingang
na Região Oeste de Santa Catarina : - Universidade
Federal da Fronteira Sul/Campus Chapecó/SC / Ana Karina
Brocco ; orientador, Alison Antonio Paim, 2022.
307 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação superior. 3. Povo indígena
Kaingang. 4. Decolonialidade. 5. Memórias; experiências;
mônadas. I. Paim, Alison Antonio . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

Ana Karina Brocco

Memórias e experiências de estudantes indígenas Kaingang na Região Oeste de Santa Catarina - Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Chapecó/SC

O presente trabalho em nível de doutorado foi submetido à banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Jorge Alejandro Santos, Dr.
Universidade de Buenos Aires

Prof^a Rosani de Fatima Fernandes, Dra.
Universidade Federal do Pará

Rosileia Lúcia Nierotka, Dra.
Universidade Federal da Fronteira Sul

Prof. Telmo Marcon, Dr.
Universidade de Passo Fundo

Prof. Victor Julierme dos Santos da Conceição, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro suplente

Pedro Mülbersted Pereira, Dr.
Secretaria de Educação de Santa Catarina
Membro suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.
Orientador

Aos povos indígenas, especialmente às/aos estudantes coautoras/es Kaingang, que o construíram comigo...

A todas as pessoas que sonham e lutam por uma universidade onde caibam todos os mundos...

Às vítimas da pandemia de Covid-19...

À minha família, de forma especial à minha filha Ana Amália, "a voz do anjo sussurou no meu ouvido, eu não duvido, eu já escuto os teus sinais, tu vens, tu vens..."

AGRADECIMENTOS

Como sintetiza Walter Benjamin (1989, p. 129) "quando se projeta um desejo distante no tempo, tanto mais se pode esperar por sua realização. Contudo, o que nos leva longe no tempo é a experiência que o preenche e o estrutura. Por isso o desejo realizado é o coroamento da experiência."

Depois de mais de quatro longos anos dedicada à realização do doutorado, chegou o momento de coroar essa experiência, e começo agradecendo quem a compôs comigo, pois "aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas, e é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá" (GONZAGUINHA, 1982).

A Deus, pela experiência da vida (que tem me dado tanto), pela paciência e persistência necessárias para a conclusão desse trabalho, pois é "graça divina começar bem. Graça maior persistir na caminhada certa. Mas graça das graças é não desistir" (DOM HÉLDER CÂMARA). E a Nossa Senhora, minha mãe intercessora...

Aos meus ancestrais, devo minhas flores às nossas raízes...

À minha família, pela presença amorosa, pois "qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura" (GUIMARÃES ROSA, 1986), de forma especial ao meu saudoso pai Antonio, à minha mãe Anita, e aos meus irmãos Marcos e Marcelo...

Ao meu companheiro de vida Ale, pelo apoio e amor na caminhada "tudo de bom que você me fizer, faz minha rima ficar mais rara [...] põe um sorriso na minha cara...você me dá sorte meu amor...você me dá sorte na vida..." (FONSECO; BASTOS; GAL; CAETANO, 1985).

Ao meu gato Mister M, por todo o amor expresso na sua presença fiel e carinhosa, me acompanhando, desde que chegou, na escrita da tese, como um coterapeuta (SILVEIRA, 1998), me reconectando com minha natureza animal, pois como disse Freud, quem pensa que não é bicho, é arrogante, e me lembrando a desejar ser menos e estar mais, como na crônica de Rubem Alves (2012a): "Olho para o meu gato e medito. [...] Ele está feliz com a sua condição de gato. Não pensa em criações que o farão grande. [...] Por isso pode se entregar ao momento sem desejar nada".

Às/aos amigas/os, pelo "reconhecimento mútuo [...] não fundado no confronto ou na competição, mas no afeto [...], na gratuidade" (MENDONÇA, 2021), em especial aos que tiveram comigo nesse período, Giseli, Daiana, Débora, Cissa, Natanaél, Eli, Cibeli, Rose...

Às/aos estudantes coautoras/es Kaingang, Amanda, Andreyra, Carlos, Estudante de Enfermagem, Isabela, Liuzana, Marizete, Marli, Rudinei, Sival e Vagmág, por acolherem essa pesquisa e esta estudante/pesquisadora, e por compartilhem de forma generosa suas memórias e experiências, com suas dores, sonhos, esperanças e lutas...

Ao meu orientador, professor Elison, por aceitar a orientação desta tese, acreditar no processo de (des)aprendizagem e por estar junto, bem como ao grupo de orientação, pelo apoio e pelas trocas, afinal, "é junto dos bão que a gente fica mió".

Às professoras e aos professores que compuseram a banca examinadora de qualificação e de defesa dessa tese: Edimar Antonio Fernandes, Jorge Alejandro Santos, Nadir Zago, Rosani de Fatima Fernandes, Rosileia Nierotka, Pedro Pereira e Telmo Marcon, pela solicitude e pelas contribuições na construção desse trabalho...

Ao professor Kaingang Luis Carlos Rakag Dias, pela elaboração do resumo na língua Kaingang...

Às/aos autoras/es com quem dialoguei na tese, pela (des)aprendizagens...

Às/aos professoras/es, funcionárias/os e colegas da Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente, do Programa de Pós-Graduação em Educação, por darem vida à universidade pública, gratuita e de qualidade, pois "yo no caí en la universidad pública, sino que la universidad pública me levantó, me abrazó, me enseñó de sueños colectivos y me cambió para siempre" (CHEJOLÁN, 2019).

Às/aos professoras/es, funcionárias/os e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo acolhimento caloroso no programa durante um semestre, especialmente aos professores Claudio Dalbosco e Telmo Marcon, e à secretária Jessica Bertoglio.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, por disponibilizar dados para a realização dessa pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao povo brasileiro, que é o financiador da educação pública, pela concessão da bolsa de estudo, que possibilitou dedicação exclusiva ao doutorado...

E as demais pessoas e instituições que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho...

A todas/os vocês minha gratidão, carinho, admiração, respeito e reconhecimento!

*Na invasão desse país, nós fomos vítimas nesta trama
Eu não sei se chamo de Brasil ou se chamo Pindorama
Porque foram muitas lutas e muitas dores que ficaram gravadas na memória
Seja negra ou indígena protagonistas desta história
Muita gente se pergunta como se faz para se tornar indígena ou negra?
São perguntas agressivas pra se assumir, assumo sua luta primeiro!
Porque ser negra ou indígena é ter cultura, beleza e identidade
Mas é ter o pertencimento, a herança da ancestralidade
Há pouco tempo me perguntaram, o que muda com o conhecimento acadêmico?
Para responder essa pergunta eu tive um curto tempo
Então veio na cabeça aquela certa opinião
Que eu tenho medo da mudança, eu prefiro a transformação
Porque quando nós viemos a esse mundo damos de cara com a outra ciência
Mas o importante de tudo é manter nossa essência
Porque aqui está o perigo que a mudança apresenta
A mudança retira muito, mas a transformação acrescenta
Existe a universidade da vida e a vida na universidade
Estar na academia só tem sentido, se não executar a nossa identidade
Fui cotista com orgulho e um dia nossos filhos ainda podem ser
Eu jamais poderia cuspir num prato que um dia eu pude comer
Porque na força da nossa ancestralidade
Aquilo que a escrita não dá conta, nós carregamos pela força da oralidade
Porque nós somos um povo que resiste pela força do maracá
Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar
Nós vamos continuar passando urucum e jenipapo nas universidades
Mas a boiada em cima de nossos direitos, ah, essa nós não vamos deixar passar!*
Célia Xakriabá - 1º Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola
(2021)

RESUMO

A presente tese se desenvolve com base na presença recente dos povos indígenas nas universidades federais brasileiras, por meio de lutas que se desdobraram na Lei de Cotas, mais especificamente com estudantes Kaingang acerca de suas memórias e experiências de ser e estar na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Chapecó, na Região Oeste de Santa Catarina. A perspectiva teórico-metodológica adotada é a decolonialidade, gestada no âmbito das produções dos grupos Modernidade/Colonialidade e Epistemologias do Sul, no entrecruzamento com a produção de conhecimentos histórico-educacional a partir do pensamento do filósofo Walter Benjamin. A tese considera que as universidades as quais chegam estudantes indígenas carregam heranças coloniais, portanto, acessam uma universidade inscrita nas colonialidades do poder, do saber e do ser, onde o acesso via Lei de Cotas não garante a superação das desigualdades sociais e raciais, por outro lado, o gradativo aumento e o protagonismo de estudantes indígenas nas universidades federais abre brechas decoloniais e interculturais, forçando a universidade a rever suas estruturas e práticas. Também considero que (re)conhecer as presenças, identidades, memórias, histórias, experiências, saberes e culturas de estudantes indígenas no ensino superior potencializa o acesso e a permanência dos povos indígenas na universidade, bem como as relações étnico-raciais positivas, a valorização e o respeito intercultural, e conseqüentemente, o enfraquecimento gradual de práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas. Para tanto, no caminho metodológico, a parte principal da tese é as narrativas orais de estudantes Kaingang de diferentes idades e sexos, cursos e fases da graduação, sobre suas memórias e experiências na UFFS, que foram construídas por meio de entrevistas compreensivas e transformadas em mônadas, centelhas de sentido que tornam as narrativas experienciáveis. Além do diálogo com a produção do campo, da pesquisa documental a respeito das políticas públicas sobre educação superior indígena, e dos dados quantitativos sobre estudantes indígenas na UFFS. Em relação à estrutura do trabalho, no capítulo introdutório, abordo os textos e contextos da construção teórico-metodológica da pesquisa. No segundo capítulo apresento a pesquisadora e as/os estudantes coautoras/es, além de abordar as histórias e os contextos de origem dessas/es estudantes provenientes de Terras Indígenas das Regiões Oeste de Santa Catarina e Norte do Rio Grande do Sul. No terceiro e no quarto capítulos dialogo com as mônadas produzidas por meio das memórias narradas e (re)elaboradas, numa relação horizontal com as/os estudantes, compreendidos como coautoras/es, com narração, legitimidade e lugar de fala da experiência de estar-sendo estudante indígena na universidade. As mônadas anunciam e denunciam memórias e experiências sobre a presença indígena na UFFS, desde o acesso ao ensino superior, os significados e sentidos individuais e coletivos da educação superior, seus sonhos, expectativas, as lutas para permanecer, como as relações étnico-raciais, as dificuldades materiais, o apoio da família, da comunidade e do Programa de Acesso e Permanência da UFFS, e as (de)colonialidades da universidade no diálogo com estudantes indígenas. O percurso teórico-metodológico mostrou que a presença dessas/es estudantes, com suas demandas por educação, tratamento digno, conteúdos e metodologias, abrem brechas para que se construa uma perspectiva mais decolonial e intercultural na universidade, que precisa ampliar o diálogo com os povos indígenas, para um processo de democratização mais amplo do ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: Educação superior; Povo indígena Kaingang; Ações afirmativas; Decolonialidade; Memórias; experiências; mônadas.

VĚNHRÁ SĪ

VĚnhrá ty Tese tag vȳ tȳ kanhgág (f)ag uri universidade federais ty Brasil kāmī mū to ke tī, mȳr ū tȳ kanhgág ty Kaingang ty Lei de cotas ki ge mū (f)ag Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus de Chapecó, rā tȳ pur fā kātá Santa Catarina tá.VĚnh jykre tȳ teóricometodológica tag ti vy decolonialidade to ke nī, gestada no âmbito das produções dos grupos Modernidade/Colonialidade kar ky Epistemologias do Sul, mré vĚnh jykre tȳ historicoeducacional vĚnhmām ky filósofo Walter Benjamin ti jykre mré. Tese tag ti vy Kanhgág ty universidade ki ge mū ěně to ge tī, hamě, ver vāsy fóg jykre kórég ěně vy ver tū ke tū nī, ke tī. Ky Lei de Cotas tag ti jarīn my Kanhgág (f)ag tó vysarinh rénh ke tī. Ky universidade federais tag Ag vy něn ū to jykrěn ge nytī. Ky só ge tī gé myr, Kanhgág tȳ vĚnhránrán mū (f)ag jykre tȳ ū ěně vy universidade my há nytī, tag ti tūgnīn universidade Ag vy něn ū to jykrěn mū sir discriminação, preconceito kar racismo ka to, ky Kanhgág (f)Ag vy kātá tar nytīn. Ky vĚnhrá ty Tese tag parte principal vy ty Kaingang ty vĚnhránrán mū (f)Ag vī, (f)Ag jykre to ke nī, myr UFFS kātá nyti ěn f(Ag). Ky sy capítulo introdutório tá isy pesquisa teórico-metodológico tag han ja tó inh tī, isy vĚnhrá to ke ja ěně mré hā. Capítulo régre tá sa estudante Kanhgág (f)ag kāme, (f)ag kāmūja, (f)Ag jykre tó inh tī gé, myr Santa Catarina tá rā ny pūr fā kā tá, kar Norte do Rio Grande do Sul tá ke (f)ag. Kar ky só capítulo tāgtū mré, VĚnhkāgra tá (f)Ag tȳ vĚnhrá tag ti kākī tȳ co-autores ke tī gé, (f)Ag tȳ inh my vāměn já ěně tūgnīn, kar ky (f)Ag experiência tȳ estudante Kanhgág ěně universidade kātá. ěně ki (f)Ag tóg něn kar tugtó tī, (f)Ag tȳ Universidade ki ge ja ti, (f)Ag vĚnh pétī, (f)Ag kór há tá vysyrinhren mré. Abordagem teórico-metodológico tag ti vy inh my Kanhgág tȳ estudante tag (f)Ag jykre há ven (f)Ag povo vě ky, (f)Ag kāmū ja tág ja tūgnīn ensino superior vy Ag jykre vigvě mām ke nytī Kanhgág ū (f)Ag ty ki ge jé, ū (f)Ag tȳ vysyrinhren mām tūg jé.

VĚnhrá chave: Kanhgág (f)Ag jykre, Kanhgág (f)Ag Educação superior ki Kanhgág.

ABSTRACT

The present thesis is developed based on the recent presence of indigenous peoples in Brazilian federal universities, through struggles that unfolded in the Quota Law, more specifically with Kaingang students about their memories and experiences of being at the Federal University of Fronteira Sul/Chapecó Campus, in the West Region of Santa Catarina. The theoretical-methodological perspective adopted is decoloniality, created within the scope of the productions of the groups Modernity/Coloniality and Epistemologies of the South, in the intersection with the production of historical-educational knowledge from the thinking of the philosopher Walter Benjamin. The thesis considers that the universities to which indigenous students arrive carry colonial heritages, therefore, they access a university inscribed in the colonialities of power, knowledge and being, where access via the Quota Law does not guarantee the overcoming of social and racial inequalities, for the other hand, the gradual increase and protagonism of indigenous students in federal universities opens decolonial and intercultural gaps, forcing the university to review its structures and practices. I also consider that (re)knowing the presence, identities, memories, histories, experiences, knowledge and cultures of indigenous students in higher education potentialize the access and permanence of indigenous peoples in the university, as well as positive ethnic-racial relations, the appreciation and intercultural respect, and consequently, the gradual weakening of discriminatory, prejudiced and racist practices. Therefore, in the methodological way, the main part of the thesis is the oral narratives of Kaingang students of different ages and sexes, courses and graduation stages, about their memories and experiences at UFFS, which were built through comprehensive interviews and transformed into monads, sparks of meaning that make narratives experienceable. In addition to dialogue with field production, documentary research on public policies on indigenous higher education, and quantitative data on indigenous students at UFFS. Regarding the structure of the work, in the introductory chapter, I discuss the texts and contexts of the theoretical-methodological construction of the research. In the second chapter, I present the researcher and the co-author students, in addition to addressing the stories and contexts of origin of these students from Indigenous Lands in the West of Santa Catarina and North of Rio Grande do Sul. In the third and fourth chapters I dialogue with the monads produced through narrated and (re)elaborated memories, in a horizontal relationship with the students, understood as co-authors, with narration, legitimacy and place of speech of the experience of being an indigenous student at the university. The monads announce and denounce memories and experiences about the indigenous presence at UFFS, from access to higher education, the individual and collective meanings of higher education, their dreams, expectations, the struggles to remain, such as ethnic-racial relations, the material difficulties, the support of the family, the community and the UFFS Access and Permanence Program, and the (de)colonialities of the university in the dialogue with indigenous students. The theoretical-methodological path showed that the presence of these students, with their demands for education, dignified treatment, content and methodologies, open gaps for the construction of a more decolonial and intercultural perspective at the university, which needs to expand the dialogue with the indigenous peoples, for a broader democratization process in Brazilian higher education.

Keywords: Higher education; Kaingang indigenous people; Affirmative actions; Decoloniality; Memoirs; experiences; monads.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aqui também é morada de povos indígenas.	20
Figura 2 - Defesa de mestrado com a presença da família.	73
Figura 3 - A luta continua até o último indígena.	84
Figura 4 - Tradições nem costumes podem permitir a violência contra a Mulher	86
Figura 5 - Marli Tomás, estudante de Letras - Português e Espanhol.	91
Figura 6 - Formando minha história!	93
Figura 7 - Casa subterrânea construída na Aldeia Kondá Chapecó/SC.	100
Figura 8 - Criança recebendo a marca Kanhru Kre.	107
Figura 9 - Domínios territoriais Kaingang e o avanço das frentes de expansão no Brasil Meridional no século XIX.	113
Figura 10 - Alunos Kaingang da escola Bilíngue – sede do PI Xaçepó.	132
Figura 11 - Mulher Kaingang com seus filhos e Dom José Gomes.	138
Figura 12 - VIII Assembléia de Chefes Indígenas, São Miguel das Missões/RS, 1977.	140
Figura 13 - Resposta do presidente da Funai à delegação indígena do Sul.	140
Figura 14 - Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre na TI Xaçepó	153
Figura 15 - Mapa de localização dos campi da UFFS.	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Forma de ingresso de estudantes indígenas na UFFS.	180
Gráfico 2 – Situação acadêmica de estudantes indígenas que ingressaram na UFFS.	181
Gráfico 3 - Estudantes indígenas na UFFS com matrícula ativa por campus.	182
Gráfico 4 - Gênero das/os estudantes indígenas da UFFS/Campus Chapecó	183
Gráfico 5 – Idade das/os estudantes indígenas da UFFS/Campus Chapecó	184
Gráfico 6 – Estado de residência das/os estudantes indígenas da UFFS/Campus Chapecó ..	186
Gráfico 7 - Estudantes indígenas com matrícula ativa por curso no campus Chapecó/UFFS.	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABIP Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- ABIPSI Articulação Brasileira dos(as) Indígenas Psicólogos(as)
- ACC Atividade Curricular Complementar
- ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AVICO Associação de Vítimas e Familiares de Vítimas da Covid-19
- BA Bahia
- BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BRICS Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCR Componente curricular
- CE Ceará
- CEDUP Centro de Educação Profissional
- CEOM Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina
- CEP Comitê de Ética em Pesquisa
- CES Conselho Estratégico Social
- CF Constituição Federal
- CGAE Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis
- CI Comissão de Investigação
- CIMI Conselho Indigenista Missionário
- CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COEPE Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão
- COMIN Conselho de Missão entre os Povos Indígenas
- CONEEI Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- CONSUNI Conselho Universitário
- COVID-19 Doença do Coronavírus
- CPI Comissões Parlamentares de Inquéritos
- CRAS Centro de Referência da Assistência Social
- CRES Conferência Regional de Educação Superior para a América-Latina e Caribe
- DCNS Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
- DF Distrito Federal

DGPI Departamento Geral do Patrimônio Indígena
DOU Diário Oficial da União
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA Educação de Jovens e Adultos
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
FatorEP Fator Escola Pública
FIES Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI Fundo Monetário Internacional
FUNASA Fundação Nacional de Saúde
Funai Fundação Nacional do Índio
FURG Universidade Federal do Rio Grande
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES Instituição de Ensino Superior
IESAL Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
IFES Instituições de Ensino Superior Federais
IFET Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS Instituto Nacional do Seguro Social
LABHIN Laboratório de História Indígena
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual + outros grupos e variações de sexualidade e gênero
LIES Laboratório de Informática do Ensino Superior
MC Grupo Modernidade/Colonialidade
MEC Ministério da Educação
NAES Núcleo Avançado de Educação Supletiva
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT Organização Internacional do Trabalho
OMC Organização Mundial do Comércio
ONU Organização das Nações Unidas
PAMEDUC Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
PI Posto Indígena

PIB Produto Interno Bruto

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIN Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFFS

PL Projeto de Lei

PL Partido Liberal

PNAES Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE Plano Nacional de Educação

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PR Paraná

PROAE Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROCAMPO Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROGESP Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROLIND Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI Programa Universidade para Todos

PSL Partido Social Liberal

PT Partido dos Trabalhadores

PUC Pontifícia Universidade Católica

RANI Registro Administrativo de Nascimento de Indígena

REUNI Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RS Rio Grande do Sul

SAE Setores de Assuntos Estudantis

SC Santa Catarina

SESAI Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIL Summer Institute of Linguistics

SISU Sistema de Seleção Unificada

SPI Serviço de Proteção aos Índios

SPITLN Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

SUS Sistema Único de Saúde

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI Terra Indígena
UAB Universidade Aberta do Brasil
UCM Universidade de Classe Mundial
UDESC Universidade Estadual de Santa Catarina
UEL Universidade Estadual de Londrina
UEM Universidade Estadual de Maringá
UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPB Universidade Estadual da Paraíba
UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFCSA Universidade Federal de Ciências da Saúde e de Porto Alegre
UFFS Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPel Universidade Federal de Pelotas
UFPR Universidade Federal do Paraná
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSB Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar Universidade Federal de São Carlos
UFSM Universidade Federal de Santa Maria
UnB Universidade de Brasília
UNE União Nacional dos Estudantes
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR Universidade Estadual do Paraná
UNI União das Nações Indígenas
UNICAMP Universidade de Campinas
UNICENTRO Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa
UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOCHAPECÓ Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UNOESC Universidade do Oeste de Santa Catarina

UPF Universidade de Passo Fundo

URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai

USF Universidade São Francisco

USP Universidade de São Paulo

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 CONHECENDO A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	20
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	20
1.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	26
1.2.1 Estado do conhecimento	34
1.2.2 Construção metodológica	42
1.3 Estrutura da pesquisa	55
2 CONHECENDO A PESQUISADORA E AS/OS ESTUDANTES COAUTORAS/ES .	59
2.1 VIDA EM LINHAS: COSTURAS DE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE UMA DOUTORANDA	60
2.2 APRESENTANDO AS/OS ESTUDANTES COAUTORAS/ES.....	84
2.3 CONTEXTO HISTÓRICO DAS/OS ESTUDANTES KAINGANG COAUTORAS/ES	96
2.3.1 Os antepassados dos Kaingang	99
2.3.2 Mitologia e cosmologia: o modo tradicional de ser Kaingang	102
2.3.3 A guerra da conquista ainda não acabou, nós estamos em guerra, não tem paz em lugar nenhum: a luta para ser indígena	109
2.3.3.1 Ataque e ocupação dos territórios Kaingang pelas frentes portuguesas.....	111
2.3.3.2 Aldeamentos.....	115
2.3.3.3 Reservas indígenas	117
2.3.3.4 Princípios tutelares do período republicano: práticas de proteção e assistência às avessas do SPI e Funai	119
2.3.3.5 Serviço de Proteção ao Índio (SPI)	125
2.3.3.6 Fundação Nacional do Índio (Funai)	131
2.3.3.7 Ações do movimento indígena para desintrusão de suas terras	135
2.3.3.8 "O índio tá mudado": tradição e contemporaneidade Kaingang	145
3 PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	156
3.1 DE UMA UNIVERSIDADE TARDIA, ELITISTA E COLONIALISTA À LUTA E ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	156
3.2 ACESSO E ESCOLHA DA UFFS	170

4 MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE ESTAR-SENDO ESTUDANTE INDÍGENA NA UFFS.....	200
4.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE: ANCESTRALIDADES MACHUCADAS E AS BRECHAS INTERCULTURAIS	200
4.2 AÇÕES DA UFFS PARA APOIO À PERMANÊNCIA ESTUDANTIL INDÍGENA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO INTERCULTURAL E INTERCIENTÍFICO	215
4.2.1 Turma do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFFS (PIN)..	215
4.2.2 Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais antirracistas.....	221
4.2.3 Monitorias do PIN e Setor de Assuntos Estudantis.....	231
4.3 AS LUTAS PELA MANUTENÇÃO MATERIAL NA UNIVERSIDADE EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADES: BOLSAS, AUXÍLIOS E TRABALHO	235
4.4 RESISTÊNCIA DAS/OS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	245
4.5 ATUAÇÃO NA LUTA POR DIREITOS NA UNIVERSIDADE	252
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA UNIVERSIDADE PARA POCOS TODAS/OS - A ESPERANÇA VEM EM COTAS	256
REFERÊNCIAS DAS/OS COAUTORAS/ES.....	261
REFERÊNCIAS	262
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	290
APÊNDICE B - Disciplinas Domínio Comum UFFS	291
APÊNDICE C - Disciplinas ligadas à temática indígena UFFS	292
APÊNDICE D - Trabalhos acadêmicos sobre temática indígena UFFS	296
APÊNDICE E - Projetos e Grupos de Pesquisa ligados à temática indígena UFFS	300
APÊNDICE F - Projetos e Programas de Extensão ligados à temática indígena UFFS.....	301
ANEXO A - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	305

1 CONHECENDO A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Figura 1 – Aqui também é morada de povos indígenas.



Fonte: BROCCO (2020)

Uma lenda-profecia expressa o reencontro desses povos: aquela entre a Águia, representando a América do Norte e o Condor, a América do Sul. Ambos foram gerados pelo Sol e pela Lua. Viviam felizes voando juntos. Mas o destino os separou. A Águia dominou os espaços e quase levou ao extermínio o Condor. No entanto, quis esse mesmo destino que a partir da década de 1990, ao se iniciarem as grandes cúpulas entre os distintos povos originários, do sul e do norte, o Condor e a Águia se reencontraram e começaram a voar juntos. Do amor de ambos, nasceu o Quetzal da América Central, uma das mais belas aves da natureza, ave da cosmovisão maia que expressa a união do coração com a mente, da arte com a ciência, do masculino com o feminino. É o começo do novo tempo, da grande reconciliação dos seres humanos entre si, como irmãos e irmãs, cuidadores na natureza, unidos por um mesmo coração pulsante e habitando na mesma e generosa *Pachamama*, a Mãe Terra. Quem sabe, no meio das tribulações do tempo presente em que nossa cultura encontrou seus limites intransponíveis e se sente urgida a mudar de rumo, esta profecia possa ser a antecipação de um fim bom para todos nós. Ainda voaremos juntos, a Águia do Norte com o Condor do Sul, sob a luz benfazeja do Sol que nos mostrará o melhor caminho. (BOFF, 2014).

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar [sentir] determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p. 140).

A presente tese se desenvolve com base na presença recente dos povos indígenas nas universidades federais brasileiras, por meio da Lei de Cotas, mais especificamente com

estudantes indígenas Kaingang acerca de suas memórias e experiências de ser e estar na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Chapecó, na Região Oeste de Santa Catarina (SC), inspirada na decolonialidade e na interculturalidade, enquanto perspectivas que buscam visibilizar as lutas dos povos subalternizados pela existência, dismantelar constelações psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológicas, existenciais instaladas pela modernidade/colonialidade, e construir alianças, esperanças, caminhos "outros"¹ (WALSH, 2009a).

As preocupações que desencadearam a produção dessa tese relacionam-se com minhas experiências, na Região Oeste de Santa Catarina, como estudante de origem popular, e posteriormente como psicóloga e docente universitária, com a democratização do ensino superior. Durante o Mestrado em Educação, quando pesquisei as condições objetivas e subjetivas de acesso e permanência das camadas populares em uma universidade comunitária de Chapecó/SC, passei a me preocupar com a presença/ausência de estudantes indígenas no ensino superior, nessa Região habitada milenarmente por povos indígenas, a maioria Kaingang, resistentes, r-existent e resilientes às violências físicas e simbólicas, a invisibilização, ao racismo, ao desrespeito com seus modos de vida...

Apesar de viver em uma Região que também é morada dos povos indígenas, como ilustra a obra da artista chapecoense Janaína Corá, com a parceria dos Kaingang Duko Vãgfy e João Batista Antunes no elevado de Chapecó/SC², foi somente nos últimos tempos, a partir da aproximação com os povos indígenas, de estudos e do exercício de decolonizar o olhar, deshierarchicalizar a mirada e conectar com outros sentidos, sonhos e imaginários, que posso

¹ A forma como utilizo a expressão "outras/outros", é uma apropriação da gramática decolonial. Há diferença entre "outros conhecimentos" e "conhecimentos outros". Enquanto o diálogo com "outros conhecimentos" presume a centralidade e universalidade da modernidade eurocêntrica, falar de "conhecimentos outros" é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial, como as histórias e experiências ancoradas às lutas pela vida, que marcam uma particularidade do lugar epistêmico, que recusa a universalidade abstrata (WALSH, 2009b).

² A obra, uma das vencedoras de um edital de seleção de projetos de arte urbana de Chapecó, presta uma homenagem à mitologia indígena Kaingang, através da pintura que representa as metades clônicas Kaimé e Kairu, e da escrita na língua Kaingang "Kanhgág jamã vy gé", que significa "aqui também é morada de povos indígenas". Segundo a autora, o texto propõe a conciliação, a ideia de coexistência, senso de igualdade e respeito às diferenças culturais. Fonte: Barriga Verde Notícias. Disponível em: <<https://barrigaverdenoticias.com.br/artista-homenageia-mitologia-indigena-em-projeto-de-arte-urbana-de-chapeco/>>. A obra também mostra a resistência indígena em Chapecó, onde parece estar em curso um sutil apagamento do pouco reconhecimento reservado aos indígenas, através de nomes de ruas e locais, com a supressão da palavra índio, quando notamos que o Estádio e a Rua Índio Condá - homenagem a Vitorino Condá, líder kaingang do século XIX, no contexto da colonização do oeste catarinense - passam a ser nomeados pela prefeitura de Arena e Rua Condá.

afirmar a descoberta, o encontro e o reconhecimento do outro indígena³ desde adentro, de um insight que encurta a distância a partir do coração, do corpo, e (re)aproxima de uma maneira que não se pode explicar apenas de modo racional.⁴

É, portanto, uma tese que trata da possibilidade de (re)encontros, de voarmos juntas/os, de convivência, de subjetividades acolhidas, de relações estabelecidas no diálogo intercultural entre indígenas e não indígenas, do reconhecimento do direito indígena à educação, entre outros.

Trata-se de uma temática atual, complexa e desafiadora, em um país que foi constituído, desde a invasão europeia nas Américas, em 1492, com base numa relação de colonização, de dominação econômica-política e de subalternização sociocultural com os povos originários/indígenas⁵, e que segue sem reconhecer sua pluriétnica e plurinacionalidade, desprezando a vasta riqueza étnica, linguística e de modos de vida, como as dos 305 povos, que representam um patrimônio humano inigualável, com 274 línguas e uma população de aproximadamente 900 mil indígenas.⁶

Contudo, durante os mais de cinco séculos de contato com a sociedade envolvente, os povos indígenas sobreviveram ao maior genocídio da história da humanidade⁷, enfrentando

³ Quero demarcar o uso do outro, baseado na diferença e não na inferioridade, também no sentido de conhecer outro indígena, diferente do estereótipo que aprendemos.

⁴ Esse ensinamento é de Silvia Rivera Cusicanqui, na sua cátedra Sociologia da Imagem, e foi compartilhado pela jornalista e mestre em Sociologia, Michele Torinelli, que participou da cátedra. Disponível em: <http://vidaboa.redelivre.org.br/2018/03/03/sociologia-desde-as-entranhas/>. Acesso em: maio 2020.

⁵ A nomeação das coletividades é sempre uma questão problemática. De acordo com Grosfoguel (2016), a categoria "índio", constituiu a primeira identidade moderna e colonial, homogeneizante das identidades heterogêneas que existiam nas Américas antes da chegada dos europeus. Em suas diversas falas, o escritor e intelectual indígena Daniel Munduruku afirma "eu não sou índio e não existem índios no Brasil", explicando que a palavra surgiu de maneira equivocada e reduz os povos. Na mesma direção o filósofo e intelectual indígena Gersem Luciano Baniwa (2011, p. 88), refere que "a construção histórica da denominação genérica 'índios', serviu para enquadrar a multiplicidade e admitir a incapacidade de reconhecer a diversidade das formas de vida e das diferentes formas e estratégias de apropriação dos processos de contato." Ainda de acordo com este autor (2006, p. 30), o termo indígena foi ressignificado pelo movimento indígena "como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes." Frente a isso, embora em alguns momentos do texto essa nomeação ocorra de acordo com o uso de cada autora/or, em minha escrita faço a escolha pelo termo indígena.

⁶ Esses dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são do último censo, realizado em 2010. Como os censos anteriores demonstraram, a população indígena encontra-se em pleno crescimento demográfico, registrando aumento de 205% nas últimas duas décadas. Cabe ressaltar que o novo Censo demográfico de 2020, que foi adiado para 2021 devido a pandemia, foi cortado do orçamento pelo governo Bolsonaro. Pela primeira vez desde 1872, o censo não será realizado, o que dificulta o planejamento e a construção de políticas públicas em um país tão diverso como o Brasil.

⁷ No livro *Abya Yala! genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das Américas*, o sociólogo e historiador canadense radicado no Brasil Marcelo Grondin e a socióloga e educadora brasileira Moema Viezzer (2021), realizaram um inventário da resistência e da sobrevivência dos povos indígenas ao extermínio de 70 milhões de representantes desses povos, em torno de 90 a 95% da população total, que foram mortos por guerras,

diferentes formas de colonização - epidemias, massacre, expropriações de suas terras, culturas, conhecimentos, epistemicídios, extrativismos, racismos, práticas genocidas - buscando redefinir seus territórios e construir ações na reconquista de seus espaços de vida, sua identidade étnica e na relação socioambiental e cultural, reivindicando políticas públicas para a garantia de condições de vida dignas, pois historicamente não tiveram seus direitos assegurados.

Uma das formas de resistência, r-existência e resiliência⁸ é a decisão e a aposta dos povos indígenas na escolarização. No Brasil, o reconhecimento ao direito à educação dos povos indígenas, tem um marco divisor somente em 1988, quando o movimento indígena conquista na Constituição Federal (CF) o rompimento oficial com a política de tutela e integração, e a garantia às formas de organização social, línguas, usos e costumes tradicionais e o direito à educação bilíngue e diferenciada.

Com o reconhecimento da diversidade étnico-cultural na CF, os avanços na legislação e nas políticas públicas, principalmente na área educacional e as experiências inovadoras das escolas indígenas, o crescente processo de escolaridade indígena sugeriu o acesso à universidade como um direito, fomentando a exigência de políticas públicas.⁹ Se a educação superior indígena estava fora de qualquer agenda de governo, no final da década de 1990 e começo dos anos 2000, a partir das lutas e demandas dos movimentos negros, seguido dos movimentos indígenas, inicia-se o debate sobre políticas de ação afirmativa nas

doenças, escravização, entre outros, nas Américas nos últimos 500 anos. No Brasil, quando os portugueses aportaram nestas terras, havia cerca de 6 milhões de povos originários de dezenas de etnias com suas línguas. O desencontro violento os reduziu a menos de um milhão.

⁸ Segundo o geógrafo brasileiro Carlos Walter Porto-Gonçalves "mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe, e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo" (PORTO-GOLÇALVES, 2008, p. 47). Em relação à resiliência, de acordo com Luciano (2011, p. 269) "nas Ciências Humanas, segundo Barlach, a noção de resiliência serve para descrever a capacidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos, mesmo num ambiente desfavorável, de se construir ou se reconstruir positivamente frente às adversidades (BARLACH, 2005). Foi o que os povos indígenas fizeram e continuam fazendo para superar todo o passado colonial opressor, a partir de novas estratégias políticas, formativas e de cidadania. [...] a noção de resiliência valoriza exatamente a capacidade ativa e reativa dos sujeitos indígenas que muitas vezes se negam a ser vítimas passivas ou reativas em nome do protagonismo e da autonomia própria, mesmo em situações que aparentam ou que se apresentem discursivamente como vítimas, vencidos, ou dominados."

⁹ Na tese abordarei sobretudo o contexto do ensino superior indígena, a respeito da educação escolar indígena consultar Bergamaschi (2019), Luciano (2011), Tassinari (2008), Grupioni (2003), entre outras/os, que apresentam panoramas e perspectivas sobre a educação indígena. Segundo a historiadora e professora brasileira Maria Aparecida Bergamaschi (2019), há um maior envolvimento da Educação e um crescimento expressivo da educação e da escola indígena como tema de dissertações e teses em todas as regiões do país, inclusive no Sul, em decorrência que os povos indígenas desta região começam a ser mais evidenciados, o que contribui para o diálogo com os povos originários dessa região, o incremento na produção bibliográfica, o movimento político que implementa as ações afirmativas e o ingresso de estudantes indígenas nas universidades.

universidades e algumas implementam vagas afirmativas. O que culminou, ao longo dos últimos anos, com a criação de cursos de licenciaturas indígenas ou interculturais¹⁰ e com a reserva de vagas em cursos regulares - através da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, e das bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (ProUni).¹¹

A educação intercultural, bilíngue e diferenciada, e as políticas e programas de ações afirmativas no ensino superior, que apresentam diversos modelos e demonstram a riqueza de experiências e os desafios para a construção de propostas que atendam as diferentes realidades dos povos indígenas, permitiram o ingresso de um conjunto expressivo de indígenas na universidade, que passou de um número estimado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) de 1.300 estudantes no ano de 2004, para em torno de 57 mil, de acordo com Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2018, última vez em que os dados foram divulgados.

Na Região Oeste de Santa Catarina a luta dos movimentos indígenas pela acesso ao ensino superior ocorre pelo menos desde o início da década de 2000, mas o movimento de ampliação desse acesso acontece, sobretudo, a partir do ano de 2009, com a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul, e pelo oferecimento de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena através da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Essas políticas e programas possibilitaram um crescimento significativo de estudantes indígenas no ensino superior regional, considerando que no ano de 2003, segundo dados de Piovezana (2007), eram 48 estudantes indígenas, e em 2021, segundo dados das instituições, em torno de 321 estudantes, 156 matriculados na UFFS/Campus Chapecó e 165 nas Licenciaturas Interculturais Indígenas na Unochapecó.¹² Nesse trabalho, pesquisa a

¹⁰ Por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) criado em 2005. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), são oferecidas 23 licenciaturas interculturais em 20 instituições de ensino superior.

¹¹ A Lei de Cotas (BRASIL, 2012) reserva um percentual de vagas nas instituições públicas de ensino superior, para estudantes de baixa renda, pessoas com deficiência, negros, pardos e indígenas, que estudaram em escolas públicas, de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do IBGE, na Unidade da Federação que a instituição de ensino se localiza. O ProUni reserva, em processo seletivo, nas instituições privadas, bolsas integrais ou parciais às pessoas com deficiência e aos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que estudaram em escolas públicas ou privadas com bolsa integral, e cuja renda familiar *per capita* seja de até três salários-mínimos. O percentual de bolsas destinadas também considera a proporcionalidade apontada pelo censo do IBGE (BRASIL 2005).

¹² Esses cursos são realizados em alternância nas Terras Indígenas e na Unochapecó, e tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas para o exercício docente na Educação Básica, fornecendo o título de licenciado intercultural indígena em uma das seguintes áreas: Pedagogia; Matemática e Ciências da Natureza; Ciências

presença indígena na UFFS/Campus Chapecó/SC, uma instituição nova, gerada do encontro entre os movimentos sociais e as políticas públicas, que representa um marco em termos de acesso à educação superior como direito público na Mesorregião onde está inserida, e que além da implementação da Lei de Cotas, construiu um programa específico de acesso e permanência de estudantes indígenas.

Conforme sinaliza Luciano (2012), os povos indígenas resolveram apostar na educação, e nessa aposta a universidade tornou-se um instrumento importante para o presente e para o futuro indígena, tanto no diálogo com o mundo envolvente, como no desejo de melhorar as condições de vida nas aldeias, e no seu papel na formação da identidade de jovens indígenas.

Diante desse contexto, considerando que "uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida" (MORIN, 1996, p. 335), encontrei e elegi como perspectiva teórica-metodológica a decolonialidade, gestada no âmbito das produções dos grupos Modernidade/Colonialidade (M/C)¹³ e Epistemologias do Sul¹⁴, no entrecruzamento com a produção de conhecimentos histórico-educacional a partir do pensamento do filósofo judeu-alemão Walter Benjamin¹⁵, ao considerar que possibilitam compreender o processo histórico a partir de paradigmas outros, subvertendo narrativas hegemônicas e oficiais, e lançar mão de uma perspectiva teórico-metodológica própria para o estudo das questões étnico-raciais presentes nos países latino-americanos e profícua para a reflexão sobre a educação brasileira.

Sociais; Línguas, Artes e Literaturas. A respeito dessas experiências consultar: Santos, Piovezana e Bernardi (2018); Santos, Piovezana e Narsizo (2018).

¹³ De acordo com a socióloga brasileira Luciana Ballestrin (2013), o grupo transdisciplinar Modernidade/Colonialidade é constituído, entre outros, por Aníbal Quijano (falecido em 2018), Enrique Dussel, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil (falecido em 2011), Catherine Walsh, Zulma Palermo.

¹⁴ "As Epistemologias do Sul se referem à produção e validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que sistematicamente têm sofrido a injustiça, a opressão e a destruição causada pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Designei como 'Sul anti-imperial' ao vasto, e imensamente diversificado, campo de tais experiências. É um Sul epistemológico, não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem saberes nascidos nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Produzem-se onde quer que essas lutas aconteçam, tanto no Norte quanto no Sul geográficos" (SANTOS, 2018, p. 300-301).

¹⁵ O autor, como crítico da Modernidade, também problematiza as tendências racionais instrumentais na produção histórica - como a linearidade, o determinismo, a lógica homogeneizadora, as hierarquizações dos saberes, o distanciamento da subjetividade do pesquisador - ao mesmo tempo em que recomenda que se pense a história a partir das ruínas, abrindo um campo de possibilidades para o trabalho com as memórias e histórias contra-hegemônicas.

1.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Se trata de descubrir un nuevo horizonte humano, menos colonial, más auténtico y más americano. (KUSCH, 2008, p. 13).

Em suas formulações, os estudiosos do Grupo M/C sinalizam que a colonização, iniciada a partir de 1492 com a invasão da América ou Abya-Yala¹⁶ pelos europeus, implicou na brutal concentração de recursos do mundo nas mãos das classes dominantes de alguns países da Europa, e no estabelecimento de uma relação de dominação direta, política, social e cultural sobre os conquistados, forma de exploração conhecida como colonialismo. Mesmo com o fim do processo histórico e formal do colonialismo político por meio da independência político-administrativa das colônias, a colonização permaneceu nas colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza. Desse modo, para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a colonialidade

é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social (QUIJANO, 2009, p. 73).

A estrutura colonial de poder produziu, segundo Quijano (1992), uma racialização hierárquica dos povos e a construção do outro como naturalmente inferior, objetivado, coisificado, para legitimar a exploração e a dominação territorial, econômica e ideológica dos europeus sobre os demais povos, a partir da articulação entre raça e capitalismo. Sendo assim, o poder colonial não se reduz à dominação econômica, política e militar do mundo por parte da Europa, mas envolve principalmente os fundamentos epistêmicos que sustentaram a hegemonia dos modelos europeus de produção de conhecimento.

¹⁶ Antes de 1492, os povos davam seu próprio nome ao lugar onde viviam, como Abya-Yala à região que hoje ocupa o Panamá, Tawantinsuyu à região andina, e Anahuac à região atual do vale do México. O conceito de América e, posteriormente, América Latina, é uma imposição colonial, em detrimento de conceitualizações e denominações dos povos originários. A designação de nomes foi fundamental para os europeus na colonização mental, pois se apropriaram do continente mediante a negação dos nomes existentes e a imposição de nomes novos ajustados à cosmologia cristã. Atualmente os movimentos indígenas de todo o continente têm questionado o caráter de dominação do conceito de América Latina, e têm proposto o nome de Abya-Yala, que na língua do povo Kuna significa "Região de Vida", como forma de autodesignar a região onde vivem (MIGNOLO, 2007).

Dessa forma, para o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2007a), a colonialidade do saber, se constituiu na imposição do conhecimento e da forma de produzir conhecimentos ocidentais com pretensões de verdade universal, neutralidade axiológica e objetividade empírica, e na negação, deslegitimação, inferiorização dos saberes dos outros povos, como um dos mais poderosos mecanismos de dominação. Assim,

[...] las muchas formas de conocer los diversos saberes sobre la naturaleza, sobre el hombre y sobre la sociedad, producidos en el seno de estas humanidades "arcaicas", tendrían que ceder el paso a la hegemonía de *una sola forma de conocimiento verdadero*, el de la racionalidad científico-técnica de la modernidad. Frente a ésta, todas las demás formas de producir conocimiento aparecen como ancladas en la ignorancia, la superstición y la barbarie. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 206, grifos do autor).

As colonialidades do poder e do saber, geram a colonialidade do ser - que se refere à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem e na construção da subjetividade - pois, para o semiólogo argentino Walter Mignolo:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos 'culturais', em que as pessoas encontram a sua 'identidade'; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser [colonialidad del ser]. (MIGNOLO, 2004, p. 669).

O filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, que organizou o processo histórico e epistemológico da noção de colonialidade do ser, explica que

[...] descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del "yo pienso, luego soy" somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: "Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)." [...] En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, *la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización*. "Otros no piensan, luego no son". No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144-145, grifo meu).

Nesse sentido, o autor (2007, p. 130) destaca que "el surgimiento del concepto 'colonialidad del ser' responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos". Para Maldonado-Torres, a invisibilidade, a desumanização e a indiferença são expressões primárias

da colonialidade do ser, que promove uma atitude fundamentalmente genocida em relação aos sujeitos colonizados e racializados, identificando-os como dispensáveis, tornando suas mortes fatos comuns, naturalizados.

Ainda de acordo com o autor, a colonialidade predica a inferioridade natural não somente dos sujeitos, mas também da natureza, marcando-a como pura matéria prima para a produção de bens. Para a pedagoga norte-americana e equatoriana Catherine Walsh, a colonialidade cosmogônica ou da natureza, se enlaça com as outras três, na medida em que a racionalidade ocidental, ao impor uma dicotomia entre natureza e sociedade, promove a ruptura entre os mundos da natureza, humanos e sobrenaturais, "assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana" (WALSH, 2009a, p. 15).

Dessa forma, segundo Quijano (1992), a cultura europeia/ocidental segue estabelecendo uma relação de dominação e colonização com as demais culturas, que inicia com a colonização do imaginário dos dominados, a partir da repressão das suas formas de produção cultural, seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes. Além da imposição de uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significações, primeiro colocando-os distantes do acesso dos dominados, depois ensinando alguns de modo parcial e seletivo para algumas instâncias de poder, tornando a cultura europeia uma sedução, uma aspiração, como uma forma de participar do poder colonial ou mesmo de destruí-lo para imitá-lo na conquista material e na dominação da natureza, visando o "desenvolvimento".

Na América Latina, a repressão cultural e a colonização do imaginário foram acompanhadas de um massivo extermínio dos indígenas, principalmente por seu uso como mão-de-obra descartável, pela violência da conquista e das doenças ocasionadas pelo contato, o que implicou na destruição de muitos povos e culturas, o que Boaventura de Sousa Santos (2009a) reconhece como epistemicídio e desperdício de experiências cognitivas, e que Carlos Walter Porto Gonçalves, em palestra proferida na UFSC, em 2016, reconhece ainda como ecocídio e memoricídio (PAIM; ARAÚJO, 2018). Como refere Mignolo (2014, p. 31),

El Tercer Mundo no fue inventado por la gente que habita en el Tercer Mundo, sino por hombres e instituciones, lenguas y categorías de pensamiento del Primer Mundo. [...] no se puede lograr si nos mantenemos dentro de las categorías del pensamiento y la experiencia occidentales.

Por meio de diversas estratégias, a cultura europeia passou a ser modelo de cultura universal, um pensamento único, baseado no racional, moderno, patriarcal, cristão, heterossexual como sendo superior e correto. Segundo o Grupo M/C, a concomitância entre a colonialidade e a constituição da racionalidade/modernidade como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a Europa e o resto do mundo em colonização, não foi acidental, mas proposital.

A partir de uma investigação genealógica de como as ciências começaram a pensar a si mesmas entre 1492 e 1700, o filósofo colombiano Castro-Gómez (2015) argumenta que a partir da produção de uma ruptura no modo como a natureza era entendida, emerge um modelo epistêmico, que ele denominou de *hybris del punto cero*. Se antes predominava uma compreensão orgânica do mundo, em que a natureza, o homem e o conhecimento formavam parte de um todo inter-relacionado, com a formação do sistema-mundo capitalista e a expansão colonial da Europa essa compreensão começa a ser subalternizada, se impondo aos poucos a ideia de que a natureza e o homem são âmbitos ontologicamente separados, e que a função do conhecimento é exercer um controle racional sobre o mundo.

Com a emergência desse novo paradigma filosófico, de uma atitude racionalizadora frente à natureza, o filósofo René Descartes privilegiou o método de raciocínio analítico como o único adequado para entender a natureza, instaurando a ideia de que a certeza do conhecimento só é possível na medida em que se produz uma distância entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido, se assentando um ponto de observação inobservado, prévio a experiência, que devido a sua estrutura matemática não pode ser posto em dúvida em nenhuma circunstância. Utilizando uma metáfora teológica de Deus *Absconditus*, Castro-Gómez denomina esse modelo epistêmico de *hybris*,

[...] Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 73).

É nesse sentido que o autor utiliza a expressão *hybris*, do pecado, do excesso, argumentando que quando os mortais querem ser como os deuses, porém sem ter capacidade para serem, incorrem no pecado da *hybris*, e isso é o que ocorre com a ciência ocidental moderna, maior

pecado do Ocidente, pretendendo fazer-se um ponto de vista sobre todos os demais pontos de vista, mas sem que seu ponto de vista possa ter-se como ponto de vista.

Castro-Gómez (2015) chama atenção para o fato de que o colonialismo epistêmico da ciência ocidental não é gratuito, pois a *hybris del punto cero*, se forma quando a Europa começa sua expansão colonial pelo mundo, nos séculos XVI e XVII, acompanhando as pretensões imperialistas do Ocidente. Para o autor, essa expansão não teria sido possível sem a colaboração da ciência moderna, que auxiliou na construção de uma imagem da cultura europeia como superior a todas as outras. O ponto zero seria então, a dimensão epistêmica do colonialismo, uma parte constitutiva, que gerou uma determinada representação sobre os povos das colônias, que passaram a ser vistos como integrantes da "natureza", portanto passível de manipulação e "civilização", segundo critérios técnicos de eficiência e rentabilidade.

De acordo com Castro-Gómez (2015) o olhar colonial sobre o mundo obedece a esse modelo epistêmico da *hybris del punto cero* implantado pela modernidade ocidental e incorporado pela universidade moderna.¹⁷ Para o autor, esse modelo epistêmico se reflete na sua estrutura disciplinária e departamental, através da estrutura arbórea dos conhecimentos e da universidade, favorecendo a ideia de que os conhecimentos têm hierarquias, especialidades, limites que marcam os campos de saber, fronteiras epistêmicas e cânones que definem procedimentos e funções¹⁸, além da ideia da universidade como um lugar privilegiado de produção de conhecimentos. Nas palavras de Castro-Gómez (2015, p. 71) "[...] La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad." Como o lugar que estabelece as

¹⁷ Segundo Hélió Trindade (1999), cientista político brasileiro, no desenvolvimento da modernidade ocidental que teremos a formatação da universidade tal qual a conhecemos hoje, mas quando analisamos a dimensão temporal da instituição universitária é possível vislumbrar quatro períodos. O primeiro período vai do século XII até o Renascimento e marca a invenção da universidade, com as universidades de Paris e Bolonha, sofrendo forte influência da Igreja Romana. No Renascimento europeu, surge uma nova concepção de universidade influenciada pelo capitalismo mercantil e pela Reforma e Contra-Reforma religiosas. Dessa forma, temos o segundo período durante o século XV, com o processo de transição para a universidade moderna com base no humanismo antropocêntrico. Os séculos XVII e XVIII marcam o terceiro período das instituições universitárias europeias, com ênfase na razão de cunho iluminista e nas transformações técnicas advindas da Revolução Industrial Inglesa. E a partir do século XIX, o quarto período se caracteriza pela aprofundamento da relação entre a universidade e o Estado, configurando o padrão da universidade e as complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder.

¹⁸ Nesse sentido, para o autor, uma disciplina ao recortar um âmbito do conhecimento e traçar linhas fronteiriças com respeito a outros âmbitos do conhecimento, construindo suas origens, definindo certos temas que são pertinentes única e exclusivamente à disciplina, se materializa nos cânones. As disciplinas têm um plano que define quais autores serão lidos, quais temas, e que coisas devem ser conhecidas por um estudante. Os cânones são dispositivos de poder que servem para fixar os conhecimentos em certos lugares, fazendo-os facilmente identificáveis e manipuláveis. Surgem então os departamentos, compostos por especialistas em cada uma das disciplinas.

fronteiras entre o conhecimento útil e inútil, entre a doxa e a episteme, entre o conhecimento legítimo e ilegítimo.

Castro-Gómez argumenta então, que esses dois elementos, pertencem as heranças coloniais do conhecimento apontadas por Lander (2015) e se inscrevem nas estruturas da colonialidade. De acordo com o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, existe um vínculo entre a universidade latino-americana e a colonialidade do saber, tendo em vista que as ciências sociais e as humanidades ensinadas na maior parte das universidades reproduzem os paradigmas coloniais e reforçam a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente. Nesse sentido, Lander (2000) reflete que a academia que herdamos do Ocidente:

[...] es una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma "normal" del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. (LANDER, 2000, p. 7).

Outros dois pilares que sustentam a universidade moderna são o universalismo e a pretensa neutralidade. O entendimento de que o saber construído nas universidades é um conhecimento generalizável, que pode ser aplicado em qualquer contexto independente da região, da cultura, do grupo social, é uma construção da ciência moderna que, imposta pelo Renascimento e Iluminismo, se baseia na supressão, tanto da sensibilidade, quanto da localização geohistórica do corpo, tornando possível que essas formas de conhecimento se proclamassem universais (MIGNOLO, 2014). Nessa perspectiva, na medida em que um conhecimento adquire status de ciência, passa a ser também universal, sobrepondo-se às demais construções epistemológicas, desqualificando-as e dando um sentido monocultural à vida.

Nesse sentido, de acordo com Grosfoguel (2007b, p. 32), o mito que subjaz à academia é o discurso cientificista da "objetividade" e "neutralidade", que encobre o "locus de enunciação" (o corpo de quem fala - geralmente um corpo masculino branco - e o espaço epistêmico de onde se fala - geralmente de uma perspectiva eurocentrada), privilegiando uma

tradição de pensamento ocidental, considerada como a única legítima e com capacidade de produzir teorias, "enquanto os não-brancos produzem folclore, mitologia ou cultura, mas não conhecimento de igual para igual com o ocidente."

A partir da crítica à modernidade ocidental e da aproximação com os movimentos sociais, o grupo busca construir um projeto epistemológico, ético e político decolonial.¹⁹ A decolonialidade nasce a partir dos movimentos sociais e assume uma posição política com estes, para romper com a invisibilidade de formas outras de vida, de saberes, de produção de conhecimento. Desse modo,

A epistemologia decolonial e a lógica da decolonialidade não são abordagens novas nem tampouco categorias teórico-abstratas. Elas existem desde a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos sujeitados à violência estrutural pensada, assumida e realizada como projeto de posicionamento político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus. Por isso, é importante a construção de cartografias decoloniais, histórias e memórias outras valorizando as ancestralidades narradas pelos povos tradicionais indígenas ou afro-americanos. (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 6).

Os integrantes do grupo M/C adotaram a expressão "giro decolonial" para definir o projeto, trazendo a noção de virada para expressar a transformação epistêmica em relação à colonialidade. Nas palavras de Maldonado-Torres (2008, p. 66),

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas constatacias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.

Nesse sentido, para Mignolo (2014), o pensamento/sensibilidade/fazer fronteiro é a singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial, uma epistemologia que se conscientiza de que a inferioridade é uma ficção criada - por uma epistemologia territorial e

¹⁹ Os conceitos decolonial, descolonial e des-colonial, são apresentados no texto de acordo com o uso de cada autora/or, entretanto, em minha escrita faço a escolha pelos termos decolonial e decolonialidade, ancorada em Walsh (2009b, p. 14-15), que indica, que diferente do termo descolonialidade, que quer desfazer o colonial ou revertê-lo, a ideia de decolonialidade indicaria uma postura contínua de transgredir, insurgir, como explica: "no pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento - una postura y actitud continua - de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar 'lugares' de exterioridad y construcciones alternativas."

imperial que estabeleceu categorias e classificações para a dominação - e que não aceita a assimilação, nem se resigna, então se desprende, não aceita as opções oferecidas, não quer obedecer, mas ao mesmo tempo não pode evitá-las, "habitas la frontera, sientes en la frontera y piensas en la frontera en el proceso de desprenderte y re-subjetivarte" (MIGNOLO, 2014, p. 30). Dessa forma, o pensamento fronteiriço se dá na relação entre os conhecimentos subalternizados e o conhecimento universalizado pela ciência ocidental, trabalhando nas fronteiras, atuando desde dentro dos centros de poder, no caso a universidade, rompendo com a hegemonia do eurocentrismo como única perspectiva epistemológica e afirmando a diferença.

Desse modo, Quijano (1992), defende que a crítica ao paradigma da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, inicialmente mediante a decolonização epistemológica, possibilitando uma nova comunicação, a troca de experiências e significações e a libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade.

A decolonização da universidade exige um complexo processo de transformação de suas estruturas coloniais, mas ao mesmo tempo, podem ser realizadas mudanças possíveis através das brechas, das fissuras, das grietas de que nos fala Walsh (2014). Para a autora, precisamos aprender a pensar e atuar nas fissuras e grietas, que são pouco mais que aberturas ou inícios que surgem a partir de rachaduras existentes na ordem moderno/colonial, "se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, militancia, resistencia, insurgencia y transgresión son impulsadas, donde las alianzas se construyen, y lo que es de *modo-otro* se inventa, crea y construye" e seu efeito depende do que ocorre dentro das *grietas*, de como se plantam as sementes de modos outros de vida, em como estas ampliam rupturas e aberturas (WALSH, 2014, s/p., grifo da autora).

Pensar e atuar nessas brechas, exige desaprender para reaprender uma postura epistêmica com e desde as criações, construções, movimentos insurgentes, das margens, para aprender com eles, potencializar suas lutas, conectar as brechas, decolonizar e interculturalizar a formação. Nesse sentido, poderíamos perguntar: Quantos alunos negros e indígenas têm no ensino superior? O que mudou na universidade em meio a nova realidade após a inserção de estudantes negros e indígenas? As histórias, culturas e conhecimentos dos povos indígenas e negros são inseridos e trabalhados no currículo? Em quais disciplinas é abordada a temática indígena? Existem disciplinas a respeito dos povos negros e indígenas e/ou para as relações étnico-raciais? São trabalhados autores negros e indígenas? Quais

referências bibliográficas sobre a temática indígena? Quantos livros têm na biblioteca sobre a temática indígena? A universidade oferece espaço e abertura para troca de experiências, convivências com as comunidades indígenas envolvidas? Existem professores indígenas e negros atuando na universidade?

Dessa forma, ao entender a constituição da universidade brasileira tardia, elitista e colonialista, as políticas afirmativas, criadas no início do século XXI, podem ser uma forma de enfrentamento das desigualdades sociais e do racismo, e de reconhecimento da diferença. Por outro lado, embora a composição social e cultural da universidade tenha mudado, sua matriz eurocêntrica e o racismo associado a ela não mudaram, constitutivos e fundacionais da vida acadêmica, operam, em um dos seus extremos, o racismo epistêmico contra formas outras de saber e existir, como as dos povos indígenas. Nesse sentido, entendo que para a efetivação das políticas afirmativas as universidades devem passar por um rompimento com a colonialidade, e por um processo contínuo de decolonialidade, dialogando com os povos indígenas e negros.

Em um estado do conhecimento que produzi sobre estudantes Kaingang nas universidades federais, a partir da Lei de Cotas, no período de 2013 a 2020, constatei que embora a lei propicie o ingresso dessas/es estudantes no ensino superior, ainda enfrentam muitas dificuldades para a permanência e a conclusão do curso, pois além da necessidade da manutenção material, há, sobretudo, a necessidade de reconhecimento e valorização de suas diferenças, de práticas interculturais, o que tem ocorrido em alguma medida por meio de brechas, o que implica na necessidade de transformação das instituições de ensino superior (IES).

1.2.1 Estado do conhecimento

A construção do estado de conhecimento acerca da produção sobre estudantes Kaingang nas universidades federais a partir da Lei de Cotas, teve como base a concepção de Marília Morosini, pesquisadora brasileira na área da educação. Morosini e Fernandes (2014, p. 155), definem este tipo de pesquisa como "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica". Nesse sentido, o estado do conhecimento proporciona uma "visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida"

(MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158), pois "fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração" (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Para tanto, pesquisei as teses e dissertações sobre a temática, utilizando o descritivo "Kaingang" e marcando todos os campos como opção de busca, nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e de forma complementar, nos repositórios de teses e dissertações das universidades federais e estaduais do Sul do país e no das duas maiores universidades da Região Oeste de Santa Catarina, que são comunitárias.²⁰

Após o levantamento das teses e dissertações que continham o termo Kaingang²¹, selecionei os títulos que tratavam sobre o ensino superior, demarcando o recorte temporal a partir de 2013, marcado pela implementação da Lei de Cotas.²² Em seguida realizei a leitura dos resumos apurando apenas as pesquisas que incluíam estudantes Kaingang em cursos regulares de universidades federais, tendo em vista os interesses da tese.

Optei por fazer um levantamento a partir de um recorte étnico, tendo em vista que, apesar do entendimento de que os povos indígenas habitam memórias, concepções e "sensibilidades" de mundo (MIGNOLO, 2014) diferentes da ocidental, com valores comuns que perpassam todas as etnias, como a relação com a terra, orientação para a coletividade,

²⁰ A escolha pelas instituições do Sul ocorreu devido ao fato da espacialidade Kaingang concentrar-se basicamente nessa região, que abriga a grande maioria dos indígenas Kaingang. Dessa forma, foram consultados os repositórios de teses e dissertações das seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal de Ciências da Saúde e de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Pampa (Unipampa); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), além das universidades comunitárias Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

²¹ Após algumas simulações de busca, considerei mais profícuo utilizar o termo "Kaingang" e selecionar os trabalhos sobre ensino superior do que utilizar os termos "Kaingang" e "ensino superior", que resultava em inúmeras dissertações e teses sobre ensino superior que não tinham vinculação com estudantes Kaingang.

²² O período anterior à Lei de Cotas, como mencionado nesse texto, foi marcado por iniciativas isoladas de universidades que instituíram algum tipo de programa de ação afirmativa. Nesse sentido, Brito e Doebber (2014), já apresentaram um levantamento das teses e dissertações do período de 2001 a 2012, sobre os estudantes indígenas em universidades públicas brasileiras, dos dez estudos que encontraram, o primeiro foi realizado somente em 2007, outro em 2008, cinco trabalhos em 2010, dois trabalhos em 2011 e um em 2012. Ainda de acordo com as autoras, esses dados têm relação com o fato de que 2008 foi o ano de maior impacto com a adesão de doze universidades públicas do país às políticas afirmativas para ingresso em seus cursos, enquanto que no período entre os anos de 2003 a 2007 dezoito universidades federais aprovaram algum tipo de ação afirmativa.

vivência do tempo voltada para o presente, valorização do passado e da ancestralidade, respeito pela cultura oral transmitida pelos mais velhos, integralidade e não compartimentalização do conhecimento, e ainda que todos os povos vivam, em alguma medida, a experiência da colonialidade²³, entende-se também que não existe um "indígena genérico", e que cada etnia apresenta características e especificidades históricas, geográficas, sociais e culturais.

Com base nesses critérios foram encontradas três teses e 11 dissertações, conforme Tabela 1, a seguir. Esses estudos foram lidos na íntegra, buscando sistematizar a bibliografia, identificando autor, objetivo, método, referencial teórico, principais resultados e conclusões, bem como recomendações para novas pesquisas (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Quadro 1 - Teses e dissertações com estudantes indígenas Kaingang (2013-2020).

Ano	Autora/or	Título	Área/IES
2019	Geórgia de Macedo Garcia	O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR: aprendizagem e educação junto a mulheres indígenas Kaingang	Mestrado em Antropologia - UFRGS
2019	Lays Gonçalves da Silva	Mulheres indígenas e seus percursos acadêmicos: olhares plurais sobre a experiência Kaingang na UFPR	Mestrado em Antropologia - UFPR
2019	Valesca Daiana Both Ames	Indígenas no ensino superior: uma análise sobre a formação dos estudantes Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado em Sociologia - UFRGS
2018	Ana Isabel Melo dos Santos	Tecelendo trajetórias: a monitoria como espaço de aprendizagens interculturais	Mestrado em Educação - UFRGS
2018	Francine Rocha	Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade	Doutorado em Educação - UFPR
2017	Michele Barcelos Doebber	Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência	Doutorado em Educação - UFRGS
2016	Patricia Oliveira Brito	INDÍGENA-MULHER-MÃE UNIVERSITÁRIA: o estar-sendo estudante na UFRGS	Mestrado em Educação - UFRGS
2015	Alessandro Barbosa Lopes	Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica	Mestrado em Antropologia - UFPel
2015	Ana Paula Angelin	A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo exploratório	Mestrado em Psicologia - UFRGS
2015	Eliane de Fátima Massaroli Metzler Gomes	Política de acesso e permanência à universidade para os indígenas a partir da lei de cotas.	Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais

²³ É importante frisar que alguns povos indígenas vivem a experiência da colonialidade de forma mais intensa do que outros, dependendo do nível de contato com a sociedade envolvente. No entanto, até os cerca de 29 povos isolados vivem essa experiência, eles dependem exclusivamente da floresta para sobreviver, mas estão cada vez mais acoados dentro dos próprios territórios, pois o desmatamento, os incêndios, as obras de infraestrutura e exploração mineral ameaçam suas vidas e culturas.

			- Unochapecó
2015	Flávio Luiz Pretto	Ações afirmativas na FAGED/UFRGS: Um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES	Mestrado em Educação - UFRGS
2014	Bruna Morelo	Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens	Mestrado em Letras - UFRGS
2014	Roberta de Souza Cadaval	Transcendendo fronteiras entre saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Mestrado em Antropologia - UFPel
2013	Francine Rocha	A educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR	Mestrado em Psicologia - UFPR

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Dos 14 trabalhos encontrados, todos são da região Sul. A maioria da UFRGS (57%), dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (1), Educação (4), Letras (1), Psicologia (1) e Sociologia (1), e foram desenvolvidos com estudantes indígenas daquela instituição; dois nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia da UFPel, com estudantes indígenas da FURG e de outras universidades públicas do RS; três na UFPR, um no Programa de Pós-Graduação em Antropologia, um na Educação e outro na Psicologia, todos com estudantes daquela universidade e um trabalho foi desenvolvido no Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Unochapecó, com estudantes da UFFS. Dessa forma, chama a atenção a falta de trabalhos sobre o tema no estado de Santa Catarina, tendo em vista que encontrei apenas a dissertação de Gomes (2015), que por ser realizada na UFFS, instituição interestadual, abrange SC, sendo as Instituições de Ensino Superior Federais (IFES) do estado do Rio Grande do Sul as mais pesquisadas na amostra de trabalhos selecionada. Em relação à área de conhecimento, a Educação (5), seguida da Antropologia (4) concentram o maior número dos trabalhos, dois são na área da Psicologia, um de Letras, um de Sociologia e um interdisciplinar em Políticas Sociais.

Embora todos os trabalhos tratem de estudantes indígenas Kaingang, eles se diferenciam nas questões abordadas. Assim, as principais temáticas investigadas se voltam às indígenas mulheres (GARCIA, 2019; SILVA, 2019; BRITO, 2016); às experiências formativas (AMES, 2019), ao *estar* indígena universitário (DOEBBER, 2017) e à equidade das práticas afirmativas; à monitoria indígena (SANTOS, 2018), ao laboratório de informática (PRETTO, 2015) e à leitura e escrita para estudantes indígenas (MORELO, 2014); à construção do projeto de vida e carreira de estudantes indígenas (ANGELIN, 2015), ao processo de subjetivação de estudantes indígenas (ROCHA, 2013) e à dimensão política do

ensino superior de indígenas (LOPES, 2015); à relação entre saberes tradicionais e científicos (CADAVAL, 2014) e à implementação da política de acesso e permanência à universidade para indígenas a partir da Lei de Cotas (GOMES, 2015).

Nesse sentido, diferentemente de Brito e Doebber (2014), que constataram em sua análise da produção, que os temas estudados com maior recorrência eram o acesso, com destaque para a implementação da política de ação afirmativa indígena em cada instituição, ficando secundarizada a questão da permanência, enquanto poucos se centravam em questões mais específicas, fica evidente que nas pesquisas analisadas há um avanço na problematização sobre a permanência, sobretudo em seus aspectos pedagógicos, e também sobre questões específicas indígenas. O fato do acesso ter deixado de ser tema central das pesquisas, pode ser explicado pela implementação da Lei de Cotas nas universidades federais a partir de 2012, que tem dado conta do que se refere ao acesso de indígenas ao ensino superior, aliada ao Programa de Bolsa permanência para estudantes indígenas, implementado em 2013 pelo governo federal, que permitiram que se olhasse para outros pontos fundamentais da presença indígena na universidade.

Dessa forma, concordo com Santos (2018), que a Lei de Cotas têm permitido aos povos indígenas um momento de sonho e de feito, mas que ainda há um longo caminho a ser percorrido, na medida em que a permanência tem sido batalha individual de cada instituição (GOMES, 2015), acrescentaria de cada estudante indígena e de cada comunidade, constituindo-se assim ainda uma conquista social parcial, pois há limites tanto no acesso quanto na permanência (PRETTO, 2015).

Quanto a metodologia utilizada nas pesquisas analisadas, se constata, assim como Brito e Doebber (2014), que é basicamente de caráter qualitativo, em nove delas se observa também o uso de dados quantitativos. Todas utilizaram a pesquisa bibliográfica, contextualizando a entrada de estudantes indígenas no ensino superior e abordando sobre o referencial teórico-metodológico, e algumas realizam também análise documental. E embora o conjunto das pesquisas tenha incluído estudantes Kaingang - que são a grande maioria entre estudantes indígenas nas universidades do sul do país - principalmente por meio de entrevistas, a participação destas/es nas pesquisas foi considerada de diferentes formas, a maioria ainda como fonte de pesquisa, alguns como interlocutoras/es e dois estudos como coautoras/es.

Ainda sobre a metodologia, é interessante destacar também que na maioria dos trabalhos, a/o autora/r tem compartilhado, ainda que alguns de forma breve, sua trajetória, seu lugar de fala, o envolvimento e o interesse pela temática, mostrando que as pesquisas são construídas por pessoas concretas, contextualizadas, arraigadas, que entrelaçam experiências, memórias, teorias, práticas, encontros, parcerias, que juntas tecem a história dos trabalhos e contribuem para que as pesquisas sejam mais decoloniais, na medida em que se afasta da suposta neutralidade e objetividade na produção de conhecimento defendida pela ciência eurocêntrica.

Em relação aos resultados e conclusões, de uma forma geral, os trabalhos sinalizam que as/os estudantes indígenas valorizam a educação superior, que representa um sonho e um sentido coletivo, com a perspectiva de melhorar as condições de vida nas Terras Indígenas (TIs). E que frente aos des(encontros) e ambiguidades há re-existência (DOEBBER, 2017), e diante dos sofrimentos experienciados na universidade há um expressivo esforço no enfrentamento da rotina universitária (ROCHA, 2013). O apoio das famílias, comunidades e lideranças indígenas são um fator protetivo que auxilia no enfrentamento dos desafios universitários (ANGELIN, 2015), desse modo, a percepção de pertencer a um coletivo social contribui para a permanência no ambiente acadêmico (SILVA, 2019), e o vínculo com a causa indígena, dentre outras zonas de sentido, são recursos para produções de sentidos subjetivos que constituem fatores de sucesso acadêmico, assim como as experiências que fomentam vínculo afetivo com a universidade, sobretudo o estabelecimento de relações positivas com docentes e colegas (ROCHA, 2013).

Nesse sentido, paradoxalmente, na universidade há um reforço de suas identidades indígenas, a vida fora das comunidades os aproximou mais da causa indígena (ROCHA, 2013) e a universidade também vai se constituindo um espaço de formação de lideranças (LOPES, 2015). Ou seja, as trajetórias de estudantes indígenas na universidade envolvem uma forma de estar no mundo que não implica apenas aprendizagem, mas também luta política (GARCIA, 2019), que se reflete na atuação crítica dessas/es estudantes no interior das estruturas da universidade, pautada por suas experiências enquanto indígenas e estudantes (LOPES, 2015), nos temas de seus trabalhos e escritos acadêmicos, que emergem das necessidades de seus territórios, no papel de interlocutoras/es entre comunidade e universidade (SILVA, 2019).

Para Doebber (2017), a potência do pensar indígena habita na atuação entre o próprio sistema de pensamento e o da ciência ocidental, e pode causar rupturas na episteme hegemônica. Essas/es estudantes afirmam estar construindo uma permanência diferenciada e colaborando para construir uma outra universidade, que valorize os conhecimentos de grupos historicamente excluídos (AMES, 2019), pois como pontua Pretto (2014), estudantes cotistas não vão à universidade somente para aprender, mas também para ensinar, dessa forma, a presença indígena oferece possibilidades para a autorreflexão da instituição sobre suas práticas e seu papel social.

O que fica evidente em todas as pesquisas, é a necessidade da instituição universitária se transformar, pois ao mesmo tempo em que avança no acolhimento da diferença, ainda reproduz práticas eurocentradas, calcadas nas colonialidades do ser, do saber e do poder que produzem exclusão no interior de uma política que se pretende inclusiva (DOEBBER, 2017). E diante disso, destaco também a intencionalidade presente nos estudos analisados, que, de forma geral, a partir da escuta e do esforço em compreender a presença de estudantes indígenas, apresentam propostas para a universidade.

Além de ações de apoio material, pedagógico, psicológico aos estudantes indígenas, que também são importantes, como demonstram os estudos de Santos (2018), Angelin (2015), Morelo (2014), Pretto (2015), as propostas se voltam sobretudo à abertura da universidade, à escuta, à construção de relações afetivas e de diálogo intercultural com os povos indígenas, construção de redes de apoio, o engajamento mútuo de agentes, dentre outras como mencionadas por Doebber (2017), Brito (2016), Angelin (2015), Rocha (2013; 2018), entre outras/os.

Como sinalizou Cadaval (2014), a lógica é a de que estudantes indígenas se adaptem à universidade, aos conteúdos e aos modos de trabalho do curso, entretanto, vêm de lógicas de educação escolar específica que não é considerada no ensino superior. Nessa direção Ames (2019) também aponta que a formação das/dos estudantes Kaingang é influenciada tanto por seu pertencimento étnico, quanto pela formação escolar anterior, e que a relação dos docentes com as/os estudantes indígenas se estabelece predominantemente a partir de uma imagem genérica de um estudante universitário. Ou seja, "acena-se com a possibilidade de acesso à universidade sob o discurso da inclusão, entretanto, não se planejam, operacionalizam e coordenam práticas de mediação, institucionais e pedagógicas" (ROCHA, 2018, p. 389).

Mas há brechas no espaço acadêmico, como nas trocas interculturais que acontecem em alguns momentos entre indígenas e não indígenas na monitoria indígena (SANTOS, 2018), no Projeto de Aprendizagem e no Programa de Educação Tutorial Indígena (ROCHA, 2018), ou na experiência compartilhada por Cadaval (2014), em que um professor de um programa de pós-graduação efetiva um diálogo de saberes em sua disciplina, propiciando ao estudante indígena e aos demais aprender e também ensinar com sua maneira de ser e estar no mundo, e dessa forma, as possibilidades que os diálogos interculturais, entre saberes, podem oferecer ao pensamento científico devem ser consideradas para ampliar a compreensão do mundo que nos cerca. Entretanto, como reflete Santos (2018), ainda há um longo caminho a ser percorrido, a necessidade de articulação dos diferentes mundos que emergem no espaço universitário e da interculturalidade ser vivida e experienciada de forma plena.

A partir das referências consultadas, foi possível conhecer as principais linhas de investigação, assim como as instituições que constituem campo de pesquisa. Cada um dos estudos apresenta uma riqueza de encontros, experiências e intencionalidades, que serviram como inspiração para essa tese. A análise efetuada também reforçou a necessidade de mais pesquisas, devido a lacuna de estudos que contemplem estudantes Kaingang em Santa Catarina, auxiliando a refletir sobre a contribuição dessa tese, e ainda pela complexidade da temática e pelo interesse de jovens Kaingang da Região pela universidade (OLIVEIRA, 2016).²⁴

Nesse sentido, a construção dessa tese acompanhou a tendência do que vem sendo pesquisado sobre as condições de permanência e as especificidades indígenas na universidade, mas num contexto da Região Oeste de Santa Catarina. Entretanto, ao mesmo tempo em que se aproxima mais das pesquisas de Doebber (2017) e Brito (2016), sobretudo na perspectiva teórico-metodológica decolonial e intercultural e na concepção da construção em coautoria com estudantes indígenas, se diferencia de todos os estudos, ao produzir conhecimento histórico-educacional por meio das memórias, experiências e narrativas de estudantes Kaingang transformadas em mônadas, com base em Walter Benjamin, conforme explicitado a seguir.

²⁴ Embora a dissertação de Valdemir Antonio Oliveira (2016), não faça parte do estado do conhecimento produzido, pois trata-se de um estudo com jovens secundaristas, considero importante mencioná-lo, tendo em vista que o autor sinaliza que no horizonte de jovens Kaingang da Região Oeste de Santa Catarina há um projeto de vida que contempla a universidade.

1.2.2 Construção metodológica

Considero que as universidades as quais chegam estudantes indígenas carregam heranças coloniais, inscritas nas colonialidades do poder, do saber e do ser, onde o o acesso via Lei de Cotas não garante a superação das desigualdades sociais e raciais, por outro lado, o gradativo aumento e o protagonismo de estudantes indígenas nas universidades federais abre brechas decoloniais e interculturais, forçando a universidade a rever suas estruturas e práticas. Também considera que (re)conhecer as presenças, identidades, memórias, histórias, experiências, saberes e culturas de estudantes indígenas no ensino superior a partir do processo de efetivação da Lei 12.711/2012, potencializará o acesso e a permanência dos povos indígenas na universidade, bem como as relações étnico-raciais positivas, a valorização e o respeito intercultural, e conseqüentemente, o enfraquecimento gradual de práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas.

Nesse sentido, o objetivo principal da tese foi dialogar com as narrativas de indígenas Kaingang acerca de suas memórias e experiências de estar-sendo estudante na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Chapecó, e como objetivos específicos: compreender se a universidade dialoga com as subjetividades indígenas; conhecer os sentidos de estar na universidade para as/os Kaingang; apreender como ocorrem as relações étnico-raciais na universidade; visibilizar as memórias e experiências das/dos estudantes indígenas.

Os conceitos de memória, experiência e narrativa foram tomados de forma articulada, com base na escrita benjaminiana, considerando memória como plena de conhecimentos e sensibilidades, relacionada ao vivido e ao presente, em um entrecruzamento de tempos, espaços e vozes, e as narrativas como formas de dizer das experiências vividas relacionadas ao ato de rememorar, ato que produz conhecimento e tem potencialidade de ressignificar experiências. E o conceito de "estar-sendo", conforme a concepção do filósofo argentino Rodolfo Kusch, como uma condição de existência, de habitar o presente disposto às circunstâncias e à necessidade de estar com.²⁵

²⁵ Expressão usada pelo filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch (2000), que buscou construir com os povos ameríndios uma filosofia autenticamente americana. Refere-se à composição do *ser* europeu com o *estar* indígena, os quais, fagocitados, resultaram no *estar-sendo* ameríndio. No entendimento de Kusch, a história europeia é a pequena história, curta, com início na colonização da América e está contida na grande história, composta por outras formas de estar no mundo anteriores à formação das grandes cidades europeias, presentes em espaços como o continente americano, África e Ásia. Em termos ontológicos, a pequena história é dominada pelo *ser-alguém*, algo que tensiona a vitalidade, enquanto a grande história pelo *mero-estar*, que é distensão, despojamento, sensibilidade e atenção às circunstâncias. Desse modo, a condição comum do latinoamericano é a

Essa abordagem possibilita formas outras de fazer ciência, de produzir conhecimentos histórico-educacionais que valorizam as múltiplas formas de ser, saber, fazer e as experiências vividas, reconhecendo o poder de fala, autoridade, representatividade e legitimidade dos povos historicamente subalternizados, como os povos indígenas, redimindo aquilo que foi expulso da história por ser considerado menor e inferior.

Nessa direção, a abordagem da pesquisa é qualitativa, além do diálogo com a produção do campo, da pesquisa documental a respeito das políticas públicas sobre educação superior indígena e dos dados quantitativos acerca da presença indígena na UFFS²⁶, que apresentam elementos de contextualização, a parte principal da tese são as narrativas orais de estudantes Kaingang na UFFS, que foram construídas por meio de entrevistas compreensivas e transformadas em mônadas - pequenos fragmentos de histórias que contém o todo, a articulação do que é vivido por cada narradora/or com o contexto social mais amplo, centelhas de sentido que tornam as narrativas experienciáveis, buscando revelar e não desperdiçar essas memórias e experiências.

Em que medida as memórias de formação escolar, de suas experiências vividas, de sua construção como cidadãos, como profissionais, podem contribuir para que a academia passe a conhecer e a respeitar os sujeitos anônimos? Em que medida tais memórias e o ato de rememorar pode contribuir para o fortalecimento dos próprios narradores? Em que medida podemos contribuir para narrar memórias e histórias contra-hegemônicas? (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 8-9).

Com base nessa concepção de memória, numa lógica outra, decolonial e intercultural - que pode contribuir para o fazer-se dos sujeitos, fazendo da memória instrumento de vida, de luta, de empoderamento e de protagonismo dos grupos subalternizados - que busquei trabalhar na tese com as narrativas de estudantes Kaingang, que talvez possam oferecer chaves de compreensão e atuação na busca por combater as colonialidades da universidade, por justiça cognitivas e epistemológicas, pelo diálogo de saberes e pela transformação da "universidade à

de *estar-sendo*, numa tentativa de afirmar um *ser* que é comprimido pelo *mero-estar*. Nessa condição o *mero-estar* indígena e ancestral traz as condições prévias de natureza sensível, vital e estética para que o *ser-alguém* europeu possa emergir, de todo modo ele o fagocita, pois estabelece os limites para o *ser* (SANTOS, 2019). O "estar sendo" como estrutura existencial e como decisão cultural latinoamericana. "Diferente do 'ser' que define, que coloniza, que ignora a diferença, e que faz referência à essência, o 'estar' assinala e aponta a condição, o modo exterior de *tudo aquilo que existe* (ente), sem preocupação com uma interioridade, universalidade e imutabilidade". (CARVALHO, 2020, p. 63).

²⁶ Esses dados foram disponibilizados pela instituição mediante solicitação pela Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, da Controladoria Geral da União (<https://falabr.cgu.gov.br/Principal.aspx>).

pluriversidade" (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008) ou "da universidade à diversidade" (RIBEIRO; ESCOBAR, 2009).

Para tanto, é preciso questionar as ausências, pensar e trabalhar com as emergências (SANTOS, 2003); construir cartografias decoloniais, histórias e memórias outras narradas pelos povos tradicionais indígenas ou afro-americanos (PAIM; ARAÚJO, 2018); descer da plataforma metafísica e meta-cultural (CASTRO-GÓMEZ, 2015), tendo em vista que a colonialidade busca hierarquizar e controlar corpos e memórias, silenciando, ocultando, definindo o que deve ou não ser lembrado, numa tentativa de apagar identidades, de exterminar. Mas a memória reverbera no corpo, no tempo e no espaço, se faz presente, é dimensão fundante, marca profunda da experiência, por isso, a produção de memórias é necessária enquanto projeto de vida, memórias vivas nas palavras, nos gestos, nas miudezas, nas brechas e nos silêncios que narram experiências, conhecimentos, saberes, sensibilidades, lutas, sonhos...

A historiadora e professora brasileira Claricia Otto (2012, p. 38), sinaliza a importância da memória e das práticas de rememoração, como dimensão indispensável à vida. Para a autora, a memória, numa perspectiva de inter-relação entre o presente e o passado, demanda a compreensão dos sujeitos sociais, que "ora são produtores de uma memória coletiva interna ao grupo social, ora podem estar submetidos a enquadramentos de uma memória coletiva externa a eles, aquela legitimada pelo Estado."

No campo de disputas na produção das memórias, as contribuições da narrativa oral permitem dar ênfase às histórias e memórias subterrâneas silenciadas pelas histórias e memórias oficiais (POLLAK, 1989), e como método privilegiado para abordar a subjetividade, os sentimentos e as experiências (PORTELLI, 1996). Diante disso, uma das potencialidades do trabalho com a oralidade, é permitir o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais, mesmo que, como alerta o historiador italiano Alessandro Portelli (1997), consigamos apreender somente um fragmento daquilo que sabem e daquilo que são.

É urgente o trabalho com as memórias silenciadas, invisibilizadas, contra-hegemônicas, em um país como o Brasil, onde, segundo os historiadores brasileiros Francisco Silva e Karl Schurster (2016), nos deparamos com a negação ou um aparente "esquecimento" do passado recente e de seus traumas, e com ditaduras modernas de caráter de ódio e negação da/o "outra/o" indígena, negra/o, mulher, LGBTQIA+, imigrante... Nessa direção, a

historiadora brasileira Carla Rodeghero (2016, p. 80) afirma que "temos a oportunidade de transformar o diálogo, a escuta, o registro e a análise dessas vozes em ferramentas educativas, especialmente num tempo em que experiências traumáticas da história do Brasil parecem ter sido esquecidas."

Desse modo, para produzir conhecimento histórico-educacional com e a partir das memórias, experiências e narrativas orais de estudantes Kaingang, me apoiei metodologicamente em Walter Benjamin, a partir das categorias apresentadas em seus diferentes escritos que possibilitam formas outras de construção histórica, como memória, experiência, narrativa, história aberta, escovar a história a contrapelo e mônadas.

Na forma como desenvolveu e articulou os conceitos de história, memória, e experiência, Benjamin problematiza a Modernidade capitalista, na estrutura, nas relações econômicas, nos aspectos culturais, nas visões de mundo, nas sensibilidades, nas artes, sinalizando suas profundas contradições, desconstrói a ideia de progresso, e "busca a construção e a escrita de outras histórias, em que, apesar de toda a ruína e barbárie, possam acontecer mudanças, em que não haja determinismos" (PAIM, 2005, p. 83). A partir dessa perspectiva, o historiador e professor brasileiro Pedro Mülbersted Pereira questiona o processo de transmissão de um determinado passado em detrimento de outros passados,

Quais experiências são consideradas válidas para alçarem a posição de fatos históricos e quais experiências permanecem no limbo como não-fatos? Quais sujeitos fazem parte desta história? Quais desses sujeitos são reconhecidos como sujeitos históricos? Quais sujeitos permanecem anônimos nesta história? Que passados são subalternizados à condição de estórias, causos, lendas? (PEREIRA, 2021, p. 37).

Frente a uma história linear, progressista e excludente, Benjamin (1987), assume o posicionamento de "escovar a história a contrapelo", ou seja, escrever a história dos vencidos, dos oprimidos, dos excluídos, dos subalternizados, "preencher as lacunas, as brechas, o que ficou interdito [...] fazendo explodir o discurso dado. [...] aparecer nela o outro que ficou apagado, expropriado, tirado de cena: é integrar os excluídos" (PAIM, 2005, p. 84). Dessa forma, valoriza aspectos relegados pela história, como os sentimentos, o sonho, a cultura, os valores, a memória, a experiência, a subjetividade.

Em diálogo com Benjamin, Jeanne Marie Gagnebin (1982, p. 67), filósofa e professora suíça residente no Brasil, afirma que "escrever a história dos vencidos exige a aquisição de uma memória que não consta nos livros de história oficial. É por esse motivo que

a filosofia da história de Benjamin inclui uma teoria da memória e da experiência no sentido forte do termo (em alemão: *Erfahrung*), em oposição à experiência vivida individual (*Erlebnis*). O conceito de experiência benjaminiano, segundo Gagnebin (p. 70), "ao invés de encerrar o passado numa interpretação definitiva, reafirma a abertura de seu sentido, seu caráter inacabado."

De acordo com Benjamin (1992, p. 103), a experiência é a "matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória." Ainda segundo o autor (1987, p. 198), a arte de narrar está diretamente ligada à "faculdade de intercambiar experiências", pois "a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores", tanto o viajante, que têm muito a contar, representado pelo grupo do "marinheiro comerciante", como o homem que sem sair do seu país, conhece suas histórias e tradições, representado pelo "camponês sedentário", mas também a interpenetração dos saberes desses dois grupos: "o saber, que vinha de longe - do longe espacial das terras estranhas, ou o do longe temporal contido na tradição - dispunha de uma autoridade que era válida mesmo não fosse controlável pela experiência" (1987, p. 202-203).

Para Benjamin, a experiência é a transmissão de histórias pela narração, relaciona-se com aquilo que é passado de geração em geração, que tem o peso da tradição, entretanto, "uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem", a "pobreza de experiências" (1987, p. 115). Nas transformações do mundo capitalista moderno, o filósofo constata que a experiência rica da tradição, a *Erfahrung* (experiência autêntica ou transmissível) está em declínio, e a experiência pobre da modernidade, a *Erlebnis* (experiência vivida individual), está em ascensão, como resultado do modo de vida contemporâneo, que leva à pobreza de experiências, concomitantemente com o ato de narrar e de ouvir. Essa pobreza de experiências comunicáveis aparece como um sintoma da modernidade, que busca apagar memórias e experiências, narradoras/es e ouvintes.

Benjamin (1987) questiona o que foi feito com a experiência que era comunicada de pessoa a pessoa, de geração a geração, pelos velhos, pelos provérbios, pelas histórias, que pessoas ainda sabem contar histórias, compartilhar experiências, e quem ainda é ajudado hoje por esses conselhos e ensinamentos... Segundo o autor, quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza, como se estivéssemos privados da

faculdade milenar de compartilhar experiências. Fomos coagidos a negar e a desvalorizar nossas memórias e experiências, por um modo de vida capitalista, não paramos para ouvir, aprender e intercambiar experiências. Nessa direção, a assistente pedagógica brasileira Maria Cecília Piazza (2021, p. 71), reflete que,

Infelizmente, no nosso presente, com a contração do tempo, a experiência foi reduzida, porque era algo que se transmitia de geração em geração, no sentido de que as narrativas comunicáveis se faziam com profundidade e ensinamentos para gerações vindouras, então a relação do presente com o passado se fazia mediada pela tradição. Essa tradição não significa uma herança que nos chega com testamento, mas sim algo que chega e necessita ser interpretada, são histórias narradas coletivamente.

Segundo Benjamin, a difusão da informação é decisivamente responsável pelo declínio da experiência, pois apesar de recebermos a todo momento notícias de todas as partes do mundo, somos pobres em histórias surpreendentes, pois os fatos chegam acompanhados de explicações. Já na narrativa, a arte está em evitar explicações e deixar as pessoas livres para interpretarem as histórias, como no relato de Heródoto sobre Psammenit, no seu livro *Histórias*²⁷, que não fornece explicações definitivas, ao contrário, permite que a história assuma diferentes interpretações, e com isso, o que é narrado atinge uma amplitude que não existe na informação, pois a condição de abertura da narrativa desperta interesse e reflexão ao longo do tempo e, "se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas" (BENJAMIN, 1987, p. 204).

Na esteira do pensamento benjaminiano, o pedagogo e professor espanhol Jorge Larrosa (2002), refere que a modernidade privou os sujeitos de viverem experiências por causa do excesso de "informações", pela falta de tempo, pelo excesso de trabalho. Conforme o autor, "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (p. 21), aquilo que afeta, deixa marcas, vestígios, efeitos, ou seja, há um sujeito da experiência, definido por "sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura" (p. 24).

²⁷ "Quando o rei egípcio Psammenit foi derrotado e reduzido ao cativo pelo rei persa Cambises, este resolveu humilhar seu cativo. Deus ordens para que Psammenit fosse posto na rua em que passaria o cortejo triunfal dos persas. Organizou esse cortejo de modo que o prisioneiro pudesse ver sua filha degradada à condição de criada, indo ao poço com um jarro, para buscar água. Enquanto todos os egípcios se lamentavam com esse espetáculo, Psammenit ficou silencioso e imóvel, com os olhos no chão; e, quando logo em seguida viu seu filho, caminhando no cortejo para ser executado, continuou imóvel. Mas, quando viu um dos seus servidores, um velho miserável, na fila dos cativos, golpeou a cabeça com os punhos e mostrou os sinais do mais profundo desespero" (BENJAMIN, 1987, p. 203-204).

Embora a experiência seja produzida de forma subjetiva, a articulação entre a narrativa e a memória, tornam a experiência coletiva.

Nesse sentido, para Benjamin, de acordo com a professora brasileira Sonia Kramer (2000, p. 20), "na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui a experiência." Nas palavras de Benjamin (1987, p. 37), "um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio antes e depois", porém, "contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas" (p. 205).

Dessa forma, segundo Gagnebin (1987), Benjamin esboça também uma reflexão sobre a necessidade da reconstrução da experiência e da narrativa, para garantir uma memória e uma palavra comuns. A articulação entre narrativa e memória é abordada pela historiadora e professora brasileira Maria Carolina Bovério Galzerani, em diálogo com o filósofo, a autora afirma que,

a narrativa é concebida como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na aceção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência), e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin a narrativa não existe sem a memória, não existe sem a vinculação com os hiatos do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações. (GALZERANI, 2004, p. 296).

Nesse sentido, Benjamin compreende o conceito de memória na relação com as experiências vividas, para o filósofo, a memória não é mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração, de reelaboração e de reconstrução de significados, a partir de dimensões voluntárias e involuntárias, aspectos conscientes e inconscientes, forja assim, uma construção política do conceito de memória, em diálogo com Proust e Freud, ao incorporar à memória as dimensões involuntárias e inconscientes, respectivamente. Dessa forma, a memória,

[...] comporta uma aceção de personalidade mais ampla, sob o ponto de vista psicológico. Na aproximação com a psicanálise constrói a concepção metodológica de atenção flutuante, pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu

objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta uma alteridade sempre renovada ao objeto. Neste sentido, concebe a verdade não como adequação ou possessão, mas como contemplação, isto é, com atenção intensa e leve. (GALZERANI, 2008, p. 21).

Ainda em relação ao conceito de memória em Benjamin, segundo o historiador e professor Elison Paim,

Memórias para ele são plenas de conhecimentos e sensibilidades, relacionam-se com o vivido. Memória é também esquecimento, apaziguamento com o passado. A (re) memória é sempre relacionada com o presente, é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes; não é uma autobiografia no sentido clássico. É uma memória que não é só racional é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Na rememoração, amplia-se a possibilidade de vida. (PAIM, 2005, p. 89).

Para Galzenari (2008, p. 21), o conceito de memória de Benjamin pode "ampliar a dimensão de ser sujeito", sendo "capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo." Assim, recordar

[...] é um ato político, com potencialidades de produzir um 'despertar' dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Recordar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro (GALZERANI, 2008, p. 21).

Portanto, na perspectiva benjaminiana, memória é rememoração, e a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de recordar, entendido como o "exercício do despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos" (ROSA; RAMOS; CORRÊA; ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 203). Para Benjamin (1987, p. 205, grifo do autor), a narrativa "não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada, como uma informação ou um relatório [...] se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso." Na mesma direção, Portelli (1996) sinaliza que a narração é a memória de um ato interpretativo, ou seja, subjetivo, conforme afirma o autor,

[...] a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso.

Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados. (PORTELLI, 1996, p. 2).

Ainda na perspectiva benjaminiana, as narrativas, que são formas de dizer de nossas experiências, podem ser expressas por mônadas, "que são centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-se experienciáveis" (ROSA; RAMOS; CORRÊA; ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 203). Para Benjamin (1987, p. 231), as mônadas surgem num tempo não linear da narração, "quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada." Na definição do autor,

[...] em cada mônada, estão indistintamente presente todas as demais. A ideia é mônada - nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a idéia é mônada - isto significa, em suma, que cada idéia contém a imagem do mundo. A representação da idéia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo. (BENJAMIN, 1984, p. 70).

Nas mônadas, que podem ser consideradas pequenos fragmentos de histórias que contém o todo, a articulação do que é vivido por cada narradora/or com o contexto social mais amplo, no qual a mônada é construída, possibilita uma abertura à produção de significados individuais e coletivos: "no que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas 'mônadas' ou miniaturas de significados. [...] Tais centelhas de sentido [...] podem ter a força de um relâmpago" (GALZERANI, 2002, p. 62).

É com base nessa perspectiva benjaminiana, de história aberta e viva, que fiz a escolha epistemológica, ética e política de rememorar e escrever histórias outras com estudantes indígenas na universidade, buscando suas reconstruções do passado com base nas experiências do presente, dos agoras, entendendo a memória como movimento e interpretação dos eventos históricos, como um processo de ressignificação das subjetividades, numa tentativa de encontrar "centelhas de esperança" (BENJAMIN, 1987, p. 224), para a construção de um passado, um presente e de um futuro mais justos.

Para a construção das narrativas orais, realizei entrevistas compreensivas com estudantes Kaingang da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, pois possibilitam, de acordo com o sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann (2013), um modo de

fazer pesquisa que difere do modelo clássico, pois não tem uma estrutura rígida, permitindo que as questões previamente definidas sofram alterações e que a construção da problemática de estudo se dê durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas, considerando os sujeitos concretos, contextualizados e não idealizados. Dessa forma, segundo a professora e pesquisadora Nadir Zago (2011, p. 301) "a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa." Nesse sentido, a entrevista compreensiva possibilita às/aos narradoras/es²⁸, apesar do conjunto de questões previamente definidas, maior liberdade para falar, minimizando constrangimentos, também permite maior interação durante o processo, favorecendo respostas espontâneas e abrindo espaço para aprofundamento.

As entrevistas seriam realizadas de forma presencial a partir do mês de março de 2020, conforme projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).²⁹ Tinha a intenção e a expectativa de estar com as/os estudantes, seja na universidade ou nas terras indígenas, entretanto, no período previsto para ir a campo, surgiu a pandemia de Covid-19 impossibilitando a realização das entrevistas. Naquele momento, decidi aguardar para realizá-las de forma presencial, porém, depois de um longo período de espera, e com o agravamento da pandemia e a demora das vacinas, foi necessário readequar os procedimentos metodológicos e possibilitar que as entrevistas pudessem ser realizadas online, opção escolhida pelas/os entrevistadas/os.

Foram entrevistados onze estudantes, dos cursos de bacharelado em Administração, Ciência da Computação, Enfermagem e Engenharia Ambiental e Sanitária, e das licenciaturas em Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras: Português e Espanhol, Matemática e Pedagogia. A intenção era entrevistar uma/um estudante de cada um dos 13 cursos do campus Chapecó, porém pelo levantamento realizado não há estudantes Kaingang no curso de Medicina, e dos estudantes do curso de Agronomia contatados, nenhum realizou a entrevista. Por se tratar de um estudo qualitativo, a intenção não era ter uma amostra representativa do ponto de vista estatístico, tendo em vista que a representatividade das fontes orais e das

²⁸ Ainda inspirada em Benjamin (1987), decorre a escolha de compreender as/os estudantes, como narradoras/es, a partir do entendimento da arte de narrar como a capacidade de intercambiar experiências, que são a fonte recorrente da/o narradora/or, que rememora e conta suas histórias e tradições.

²⁹ A pesquisa foi aprovada no CEP sob parecer consubstanciado n. 3.636.443, conforme Anexo A.

memórias, consiste na sua capacidade de mostrar o campo das possibilidades expressivas de uma subjetividade socialmente compartilhada (PORTELLI, 1996; VERENA, 2006).

A seleção de estudantes para as entrevistas ocorreu através de indicação entre as/os estudantes indígenas, levando em consideração os critérios da pesquisa: estudantes maiores de 18 anos, de ambos os sexos, de diferentes fases da graduação e de cursos do campus de Chapecó. As principais linhas da entrevista, conforme roteiro disponível no Apêndice A, versaram sobre identificação (pessoal, familiar, acadêmica e profissional); acesso ao ensino superior (escolha sobre o ensino superior, o curso e a instituição de ensino, forma de ingresso, apoio e relação familiar e comunitária, expectativas da formação) e ser e estar estudante na universidade (acolhimento, políticas de permanência, auxílios, acompanhamentos, relações étnico-raciais, rotina acadêmica, participação nas aulas, aulas na pandemia, movimento indígena na universidade, avaliação das políticas de acesso e permanência, sonhos, esperanças, saudades).

As entrevistas foram realizadas e gravadas pelo aplicativo do Google Meet. No início das entrevistas expliquei para cada estudante o objetivo e a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, suas contribuições para a construção da tese, bem como benefícios e possíveis riscos, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do CEP. Todas/os explicitaram verbalmente concordância com o uso de suas narrativas.

Todas as entrevistas foram realizadas na pandemia, e como tal, seus reflexos estão presentes de forma direta e indireta, tanto na produção da tese, como na vida das/dos estudantes coautoras/es. Considero que se as entrevistas pudessem ter ocorrido presencialmente, tanto seu conteúdo, quanto o diálogo estabelecido com as narrativas, poderiam ter sido aprofundados, por outro lado, também considero o conteúdo das mônadas produzidas riquíssimo, o que possibilitou, diante das limitações que a pandemia impôs, que essa pesquisa se concretizasse, pois as/os estudantes mesmo sem me conhecer pessoalmente, e com dificuldades como de acesso à internet e de conflitos nas Aldeias, entre outras, se dispuseram a narrar suas memórias e experiências na UFFS, ainda que com alguns silenciamentos diante de experiências subjetivas dolorosas ou de outros motivos.

Nas entrevistas busquei exercitar uma atitude de abertura e de respeito, por meio de uma escuta que reconhece a/o outra/o, não supõe que sabe quem essa pessoa é, e aceita a

verdade de suas experiências, com base numa relação "eu-tu" e não "eu-isso".³⁰ Desse modo, também ofereci aos estudantes possibilidades outras que desejassem para narrar suas histórias, como imagens, poesia, música, provérbios, entre outras, incorporando esse material às suas narrativas orais.

Trabalhar com memória é exercitar a escuta.³¹ Portelli (2016) chama a atenção para o fato de que uma "entre-vista" não é somente uma troca de visões, mas também de escutas. São duas falas que se encontram e não só dois olhares que se cruzam, como a etimologia da palavra nos induz a crer. Como sinaliza a pedagoga brasileira Tatiana Santana (2017), em um estudo realizado com as narrativas femininas Guajajaras e Akrâtikatêjê no ensino superior,

Esse exercício de olhar a outra, como processo de reconhecimento, respeito e diálogo não nos foi ensinado. Como seres colonizados e também colonizadores, aprendemos a valorizar, reforçar e até mesmo repetir o conhecimento de fora; repetir padrões de comportamentos racistas de gênero, étnicos e raciais sem questioná-los, de certa forma naturalizando as diferenças e supostas hierarquias entre povos, repetindo formas de dominação presentes desde os processos de colonização. (SANTANA, 2017, p. 129).

Nesse sentido, a entrevista é uma co-construção, a condução é partilhada e disputada, e as narrativas são influenciadas pelas condições de sua produção, sobretudo pela relação intersubjetiva. Ao estabelecer uma relação dialógica com as/os estudantes, como opção política e metodológica (FREIRE, 2008a), deixando de falar para e passando a falar com, fiz uma busca pela decolonização na produção de conhecimento, do *quefazer* psicológico, na medida em que aponta "para o desaparecimento de uma identidade social cultivada sobre os protótipos de opressor e oprimido, e a configurar uma nova identidade das pessoas enquanto membros de uma comunidade humana, responsáveis por uma história" (MARTÍN-BARÓ, 1984a apud MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 20).

³⁰ Conforme concepção do filósofo judeu-austriaco Martin Buber, descrita por Rubem Alves (2008, p. 9-10) "[...] Para Buber as coisas, as árvores, os bichos, as pessoas, não são coisas, árvores, bichos e pessoas, nelas mesmas. Elas são a partir da relação que estabelecemos com elas. Para a mulher da vassoura o ipê amarelo era um objeto inerte, sem mistério. Ela podia fazer com ele o que quisesse. Mas para mim os ipês são um assombro, beleza, alegria, revelação do mistério do universo. Há um tipo de relação que transforma tudo em objetos mortos. [...] Buber deu a esse tipo de relação o nome de "eu-isso". Tudo que me cerca são utensílios que uso para os meus propósitos. Quando ao contrário estou aberto à vida, eu refreio minha mão, não posso usá-los como se fossem ferramentas para o meu propósito. São meus companheiros [...], Buber deu o nome de "eu-tu" a essa relação.

³¹ Como alerta Rubem Alves em seu texto intitulado Escutatória: "Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer curso de escutatória. Mas acho que ninguém ia se matricular. Escutar é complicado e sutil. [...] Parafraaseio o Alberto Caieiro: 'Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma'. Daí a dificuldade [...]."

Após a realização das entrevistas, fiz a transcrição e a textualização das narrativas orais, e posteriormente, transformei-as em mônadas, em um processo de transcrição, que consistiu em recortar, alinhar e costurar as memórias e as experiências que foram mobilizadas nas entrevistas pela rememoração - que são plenas de (re)significados, racionalidades e sensibilidades, subjetividades, indícios históricos e sociais - construindo pequenos fragmentos de história, miniaturas de significados, centelhas de sentido.

Para a construção das mônadas me inspirei na tese de doutorado da historiadora e professora Cyntia França (2015) e nos trabalhos do Grupo de Pesquisa do qual faço parte, o Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC)³², que vem utilizando a mônada como aporte teórico-metodológico, como no estudo de pós-doutorado de Elison Antonio Paim (2020, a,b,c), com professoras/es de educação básica da Província de Huíla-Angola; nas teses de Maria Cecília Piazza (2021), com as auxiliares de serviços gerais escolares; Pedro Pereira (2021) com as narrativas acerca das fortalezas de Anhatomirim, Ratones e Ponta Grossa; Patrícia Magalhães Pinheiro (2020), com narrativas de professoras/es de Ciências Biológicas acerca da educação das relações étnico-raciais e Josiane Beloni de Paula (2020), com narradoras/es professoras/es que desenvolvem práticas de resistência negra na sua práxis docente, e nas dissertações de Daniela Karine Acordi dos Santos (2021), com as narrativas acerca da Casa do agente Ferroviário de Estação Cocal; Chiara Carvalho (2021), com mulheres jovens e adultas estudantes; Técia Goulart de Souza (2020) e Odair Souza (2018), tendo como narradoras/os professoras/es de história; Sil Lena Ribeiro Calderaro Oliveira (2018), com narradoras carimbozeiras do grupo Sereias do Mar e Tatiana de Oliveira Santana (2017), com narradoras indígenas das etnias Guajajara e Gavião/Akrãtikatêjê.

Nos rastros de França (2015), construí as mônadas num movimento de escuta atenta das narrativas, com sucessivas contemplações e interrupções, para flagrar as sensibilidades e racionalidades das experiências vividas pelas/os estudantes Kaingang e assimilar minhas experiências com essas narrativas. Dessa forma, cada mônada configurou-se em imagens das experiências vividas pelas/os estudantes e (re)significadas pela pesquisadora, em um diálogo e uma articulação entre as histórias individuais das/dos estudantes com as histórias coletivas, porém sem desperdiçar a riqueza de cada memória e experiência.

³² Pesquisas acadêmicas que envolvem a construção de mônadas também são desenvolvidas por pesquisadoras/es dos grupos de pesquisa Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória ligado ao Centro de Memória da Universidade de Campinas (Unicamp) e Rastros: História, Memória e Educação, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF).

Assim como a autora, busquei construir o título, a epígrafe e o conteúdo das mônadas com um caráter de abertura, de polissemia, de não linearidade, possibilitando que cada uma/um faça sua experiência com as narrativas e com as imagens visuais das/dos estudantes indígenas, que também podem ser lidas como mônadas, ampliando as possibilidades de sentidos e interpretações.

Dessa forma, as mônadas possibilitam a produção de conhecimento por meio da memória narrada e (re)elaborada. Essa produção ocorre por meio de uma relação horizontal com a/o outra/o, de diálogo e de autoridade compartilhada entre os diversos saberes, a partir da compreensão da memória como um saber diferente, e não inferior ao acadêmico, e das/os estudantes como coautoras/es, com narração, legitimidade e lugar de fala da experiência de ser-estar indígena na universidade. Sendo assim, as mônadas não são classificadas ou interpretadas, pois a intenção não é sobrepor um saber ao outro, nem explicar o que está sendo dito, a intenção é sentir, dialogar e contemplar cada mônada e produzir uma correspondência a partir das próprias experiências, e da esfera mais ampla da cultura, da história coletiva.

Na construção de mônadas com base na rememoração de estudantes indígenas, nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de captar a totalidade na singularidade, de recuperar o universal, de escovar a história a contrapelo e superar a história linear e colonial, na medida em que "a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador" (ROSA; RAMOS; CORRÊA; ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 205).

1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA

Na produção dessa pesquisa me dispus a um fazer decolonial³³, não somente na escolha do tema, dos objetivos, mas também nas escolhas onto-teórico-metodológicas, realizadas com base nas minhas experiências constitutivas. Dessa forma, escrevo o trabalho na primeira pessoa do singular, porque falo de um lugar social, fazendo o exercício de assumir a escrita como prazer, dever e tarefa política, como nos ensina o patrono da educação

³³ A lacuna entre as palavras e os atos seria um "traço primordial e fundante da sociedade colonial" (CUSICANQUI, 2018, p. 151). Nessa direção, lembro do educador brasileiro Paulo Freire (2003, p. 61) quando afirma que "é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática."

brasileira Paulo Freire (1994), sem desconsiderar que a pesquisa foi construída a muitas mãos, e que, conforme o filósofo e professor brasileiro Mário Osório Marques (2001), escrever é interlocução. Portanto, também apresento ao longo do texto, as pessoas com quem dialogo, que são, sobretudo, autoras/es indígenas e brasileiras/os, latino-americanas/os, como forma de marcar suas contribuições a partir do *locus* social que ocupam e de seu lugar de fala.³⁴

Utilizo ainda uma linguagem que rompe com o sexismo gramatical na língua formal portuguesa utilizando palavras que já existem, por isso escrevo tanto no feminino quanto no masculino, dando destaque para o feminino, que vem primeiro.³⁵ E faço a opção de utilizar notas de rodapé explicativas e notas de referência.

Após esse capítulo introdutório, convido a conhecer a pesquisadora e as/os coautoras/es, por meio de um memorial e das mônadas de apresentação das/os estudantes Kaingang. Na segunda parte do capítulo proponho uma relação de aproximação com as histórias e os contextos de origem das/os estudantes coautoras/es dessa pesquisa, que são provenientes de Terras Indígenas das Regiões Oeste de Santa Catarina e Norte do Rio Grande do Sul.

No terceiro capítulo intitulado Presença indígena na UFFS, abordo sobre o acesso de estudantes indígenas na instituição, a escolha da universidade e do curso, num entrecruzamento entre as mônadas e dados quantitativos obtidos junto à universidade. Na primeira parte do capítulo faço uma análise histórica da universidade brasileira, problematizando sobre suas colonialidades, o racismo e as desigualdades presentes em suas estruturas, discursos e práticas, e contextualizando a luta pelo direito à educação superior e a emergência de políticas públicas para acesso dos povos indígenas ao ensino superior, sobretudo a Lei de Cotas.

O quarto capítulo Memórias e experiências de estar-sendo estudante indígena na UFFS, é dedicado às lutas das/os estudantes indígenas para permanecer na universidade, que envolvem as relações étnico-raciais, as dificuldades materiais, discursos, práticas e estruturas institucionais, mas também as resistências, as brechas, o diálogo com a universidade, que

³⁴ O lugar de fala implica a relação entre quem enuncia e sua identidade. Desse modo, segundo a filósofa negra brasileira Djamila Ribeiro, todas as pessoas possuem lugar de fala, pois se trata de localização social, e que "o fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados" (RIBEIRO, 2017, p. 86).

³⁵ No entanto, considero fundamental a construção de uma linguagem inclusiva, defendida por movimentos sociais de transexuais, travestis, não-binárias, intersexo e de pessoas que não sentem representatividade pelo uso do masculino ou do feminino, para que a língua portuguesa possa abranger parcela invisibilizada da população com nova grafias de palavras.

contribuem para construir condições mais equitativas de acesso e permanência. Nesse sentido, ao longo do capítulo, dialogo com essas mônadas sobre uma educação superior mais intercultural e antirracista, com base na perspectiva da decolonialidade, da interculturalidade crítica, da intercientificidade e do diálogo de saberes.

As palavras registradas nas mônadas encontram-se entrelaçadas pelos sentidos que produzi, mas, antes de tudo, pertencem a muitas pessoas que compartilharam suas memórias e experiências comigo. Peço licença aos estudantes e ao povo indígena Kaingang, para compartilhar os sentidos dessas (des)aprendizagens no propósito de produzir tantas outras. E conclamo todas/os a ouvir e a reverberar suas vozes!

Essas mônadas estão repletas de racionalidades, sensibilidades, sonhos, esperanças, medos, contradições que envolvem a inteireza humana. Como estou trabalhando com memórias, a intenção não foi realizar uma análise com aproximações e distanciamentos de experiências de outros grupos sociais, no entanto, espero que você leitora/or possa sair dos automatismos da vida e parar para uma escuta sensível e um diálogo com a/o outra/o, percebendo a riqueza da experiência humana e ressignificando-as a partir de suas experiências de vida, lembrando que a/o sujeita/o da experiência concretiza-se não pela atividade exercida, mas pela sua abertura a/ao outra/o. Como nos ensina Benjamin (1987, p. 205), "quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido."

Para finalizar a tese, teço algumas considerações Por uma universidade para ~~poucos~~ todas/os³⁶ - a esperança vem em cotas, com base no material emanado da tese, buscando realizar arremates, reflexões, proposições e o levantamento de novas questões de estudo.

Este trabalho deseja semear, sonhar, esperançar, somar esforços na luta com os povos indígenas por uma universidade que atenda suas demandas, por meio da visibilidade e da valorização das histórias e memórias de estudantes indígenas, da contribuição para o debate sobre o acesso dos povos indígenas ao ensino superior e para a construção de discursos e práticas acadêmicas contra-hegemônicas³⁷, sobretudo no momento que vivemos em nosso país, em que o Estado promove, principalmente contra as minorias políticas, como os povos

³⁶ Em contraposição ao posicionamento do ex-ministro da Educação Milton Ribeiro, que, afirmou à TV Brasil, em 09 de agosto de 2021, que "a universidade é para poucos". Não sei se coloco essa nota aqui ou nas considerações finais ou no s dois lugares...

³⁷ É preciso ressaltar que os povos indígenas não são o único grupo que sofre opressões estruturais, outras populações, como os afrodescendentes, compartilham experiências, em alguma medida comparáveis. Embora sejam histórias distintas, são conectadas em diferentes tempos e espaços, e se aproximam em muitos pontos, entre eles, no questionamento do eurocentrismo universitário e do preconceito e discriminação racial direcionados aos povos indígenas e negros, atingidos pelo sistema de violência da branquitude. Espero que, se possível, esta tese contribua também para o combate a outras formas de opressão.

indígenas, uma prática consciente de necropolítica institucionalizada, uma política de promoção da morte, de desumanização, de não reconhecimento como política de morte, que às vezes mata, e, às vezes, deixa morrer (MBEMBE, 2018), e desta forma ataca todos os direitos sociais³⁸, inclusive o direito à educação, com cortes e congelamentos de recursos, e projetos que representam retrocesso às conquistas democráticas no campo do ensino superior.³⁹

³⁸ Para além da omissão do Estado no combate ao coronavírus, o governo aproveitou o crescimento da pandemia para, na expressão utilizada pelo ex-ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, na reunião ministerial no dia 22 de abril de 2020, "passar a boiada", ou seja, intensificar as grilagens, os garimpos ilegais, os desmatamentos, as queimadas, a liberação indiscriminada de agrotóxicos. A postura anti-indígena do atual governo também se expressa nas falas e posturas violenta, antissocial, preconceituosa e racista do presidente da república Jair Bolsonaro ("cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós") e do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub ("odeio o termo 'povos indígenas', [...] só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré"), que demonstram que é grave o propósito do governo de destruir os direitos dos povos indígenas com uma política de assimilação, na contra-mão de nossa constituição federal, que reconhece a pluralidade do povo brasileiro. Numa perspectiva de colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza, consideram os povos indígenas pelos signos da falta, da escassez, da ignorância, do atraso, do não desenvolvimento, como uma forma de torná-los menos humanos, negando suas existências e seus modos de vida, para estabelecer com eles e seus territórios relações sob os signos do recurso, da exploração, do consumo, da exclusão.

³⁹ A Educação é o Ministério mais atingido com corte no orçamento de 2,7 bilhões de reais, os vetos se concentram sobretudo nas ações relacionadas ao ensino superior, conforme Decreto 10.686, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de abril de 2021. Projetos de Lei como o PL1531/2019, de Dayane Pimentel (PSL-BA), e PL 5.303/2019, de Jaziel Pereira de Sousa (PL-CE), intentam retirar o mecanismo de subcotas raciais do texto da Lei de Cotas. Por outro lado, o senador Paulo Paim (PT-RS) protocolou o PL 4656/2020, com o objetivo de instituir que a Lei de Cotas seja revista a cada dez anos de forma a avaliar se a proporção de estudantes pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência nas universidades espelha sua proporção na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição. Nesse sentido, a proximidade da avaliação da Lei, prevista para o ano de 2022 e os PLs alertam para a necessidade de acompanhamento de tramitação, dos debates e mobilizações.

2 CONHECENDO A PESQUISADORA E AS/OS ESTUDANTES COAUTORAS/ES

Neste capítulo, convido as/os leitoras/es a conhecer a pesquisadora e as/os coautores, por meio de um memorial, e das mônadas de apresentação das/os estudantes Kaingang. Embora o lugar social também seja um elemento da produção de conhecimento, não é comum encontrá-lo explicitado nos trabalhos acadêmicos, dessa forma, considero uma decisão e uma provocação decolonial para assumir o caráter autobiográfico da ciência no paradigma emergente, "para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos" (SANTOS, 2009b, p. 85).

Conforme alerta a socióloga e historiadora indígena boliviana Silvia Cusicanqui, como não partir do próprio recorrido e assumir sua subjetividade quando se trata de conhecimento construído em relação com o mundo? Exercício difícil para quem, nesses longos anos de escolarização, foi ensinada a negá-la em nome de um modo de vida capitalista e de uma ciência supostamente neutra, abstrata, objetivista, que apaga as experiências não hegemônicas da produção do conhecimento. Como nos ensina o xamã indígena yanomami Davi Kopenawa (2015), "o pensamento dos brancos é cheio de esquecimento [...] precisam escrever as palavras em peles de imagens para impedi-las de fugir."

Na segunda parte do capítulo, considerando que a decolonização exige uma releitura urgente da história, um exercício de desaprender para reaprender, proponho uma relação de aproximação com as histórias e os contextos de origem das/os estudantes coautoras/es dessa pesquisa, que são provenientes de Terras Indígenas das Regiões Oeste de Santa Catarina e Norte do Rio Grande do Sul.⁴⁰ A partir da Nova História Indígena, que valoriza o protagonismo indígena, o reconhecimento de sua historicidade e o dinamismo da cultura, abordo desde os antepassados dos Kaingang, elementos da mitologia e da cosmologia Kaingang, a invasão e a expropriação desses territórios, as políticas indigenistas tutelares, as lutas pela terra e pela identidade indígena, até a resignificação da educação escolar em um contexto pós-constituição federal de 1988.

⁴⁰ "A história dos indígenas do oeste catarinense está intrinsecamente ligada à história dos indígenas do Paraná e do Rio Grande do Sul, notadamente, quando se analisa o caso dos Kaingang. Além dos laços de parentesco que unem muitas das famílias deste grupo, há uma imensa trajetória de lutas e alianças firmadas pela busca de garantias sobre suas terras. Mesmo assim, alguns episódios históricos são particulares a determinados povos." (BRINGMANN, 2015, p. 113).

2.1 VIDA EM LINHAS: COSTURAS DE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE UMA DOUTORANDA

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver
Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Depois que me encontrar
(CANDEIA; CARTOLA, 1976)⁴¹.

Assim como início meu memorial de ingresso no doutorado, invocando que, conforme o poeta Manoel de Barros (2010a, p. 374), "a maior riqueza do homem é a sua incompletude", com essa mesma percepção da existência longe das prisões do acabado e dentro das possibilidades que a vida apresenta, encerro meu doutoramento, narrando minhas experiências nesse processo revisitadas por minhas memórias.

Esse memorial é uma tentativa de dar significado, história e entendimento dos caminhos que me trouxeram até aqui, pois "cada um [...] interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto" (BOFF, 1999, p. 9). É também uma tentativa de "aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se" (FIORI, 2003, p. 10).

Acredito que compartilhar percursos é fazer o exercício de transmitir uma experiência, no sentido dado por Walter Benjamin, no ensaio *Experiência e Pobreza* (1987), e exige disposição e abertura para (re)viver, (re)memorar e narrar. Um exercício de tomar posse de si mesmo por meio de lampejos (ARTAUD, 2015). Mas "[...] contar é muito, muito difícil. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas [...]. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado" (ROSA, 1986, p. 172), e ademais, como escreveu o argentino Julio Cortázar, "las palabras nunca alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma."

Eduardo Galeano, poeta uruguaio, dizia que "quien escribe teje", tanto tecer como escrever tem na linha a sua base, assim fui tecendo essa escrita, alinhavando os lampejos, fios

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=56mu8KSUYqk>

soltos por aí, com palavras, provérbios⁴², ideias e sonhos, fazendo costuras que constroem significados e dão força, ciente de que para sermos honestos, o que realmente interessa é o que pensamos de nós mesmos, é o que mostramos de nós mesmos aos outros, é aquilo de que nos sentimos bastante seguros para exteriorizar (MANN, 2000).

Minha história de vida desde meus ancestrais, é cheia de partidas, procuras e encontros. Mas por que partir e de onde se parte? Que lugar é esse que deixamos para trás? Aonde queremos ou vamos chegar? Ao recordar os caminhos que me trouxeram até aqui, me emociono, pois como escreveu Rubem Alves, "talvez não cheguei aonde planejei ir. Mas cheguei, sem querer, aonde meu coração queria chegar, sem que eu o soubesse", ademais, "na profissão além de amar, tem de saber. E o saber leva tempo para crescer."

Dessa forma, percebo que as escolhas pela educação, pela docência, pela psicologia, estão ligadas com a necessidade, com o desejo que sinto, desde que me conheço por gente, de encontro com o mundo e comigo, do mundo conhecido ser experienciado e transformado, como expressa a música de Candeia interpretada por Cartola. Por acreditar que a educação, por sua própria constituição, como um campo de saber fundamentalmente mestiço, no qual circulam conhecimentos, práticas e políticas, é capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da modernidade (CHARLOT, 2006), e contribuir para a transformação das pessoas, que mudam o mundo, parafraseando Paulo Freire.

E como eu "andei, procurei, encontrei" no doutorado, inclusive dentro de mim... Foi uma dessas experiências ímpares, intensas e significativas que transformam e ressignificam nossa história. Experiência que não é só minha, mas de muitas pessoas que em mim habitam, me constituem, compõem essa experiência comigo, pois "o Eu é um outro" (RIMBAUD, 1994), é por isso que nossa vida é uma narrativa constituída de tantas outras, então escrevo também sobre essas outras pessoas, afinal, "o mundo está no corpo e o corpo está no mundo" (BOURDIEU, 2001, p. 185).

Acredito que uma vida é uma combinação de forças, como sorte, destino, acaso, probabilidade, desejo. Dessa forma, nossas vidas são apenas de alguma forma controlada por nós, pois também somos controlados pela vida. Essa combinação de forças, a sincronidade

⁴² Como perceberão, sou uma colecionadora de provérbios. Desde pequena. Anotava ou recortava ditados e frases, ouvidos e lidos, que me transmitiam algum ensinamento e guardava em uma pasta. Lembro de Benjamin (1987, p. 114), que questiona "quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno?" Pois a mim continua ajudando. Agora anoto no celular, faço prints (captura da tela) e guardo na nuvem (pasta virtual).

do universo, entre milhões de anos de vida na terra, 206 países e quase 8 bilhões de pessoas no mundo, permitiram viajarmos juntos, compartilhando esse tempo espaço.

Nessa viagem foi momento de (re)encontro com os povos indígenas e com a perspectiva decolonial, tempo de alteridade "experiência feita do tecido de nossos atos diários, a alteridade é, antes de tudo, a percepção de que somos outros sem deixar de ser o que somos, e que, sem deixar de estar onde estamos, nosso verdadeiro ser está em outra parte" (PAZ, 1996, p. 107). Tempo de desaprender para aprender/reaprender, respeitar e reconhecer outras experiências de vida, pois "desaprendi muito de mim ao aprender um pouco do mundo ameríndio. Então aprendi um tanto do mundo ameríndio em mim. Desaprendi de aprendizagens condicionadas às imagens que foram colonizadas. Aprendi que aprendemos juntos, um pouco mais sobre o outro" (SOUZA, 2019, p. 4).

Nesse processo, meu corpo "se tornou um caleidoscópio que, a cada passo, apresenta figuras cambiantes da verdade" (BENJAMIN, 1995, p. 248) e minha consciência de incompletude foi ampliada, "por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro em outra" (SANTOS, 2006, p. 444). Tratam-se de arquivos abertos, alimentados até o fim da vida, aí reside o potencial de transformação que temos, pois "uma identidade estanque impediria a flexibilidade necessária a uma constante renovação da percepção" (GAGNEBIN, 1997, p. 145).

Pobre de nós que trazemos a alma vestida [...]

Procuo despir-me do que aprendi

Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram

E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos.

(PESSOA, 1988, n.p).

Nós já nascemos com histórias, a memória nos antecede

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás. Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e... continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo o dia. [...] Será que nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecerem a própria história? (MUNDURUKU, 2002, p. 41).

Durante o doutorado, minha ancestralidade também foi ressignificada, fruto, sobretudo, de um, dos muitos aprendizados que tive com os povos indígenas, de estabelecer

uma conexão profunda com o outro a partir das nossas raízes⁴³. Reconhecer e ressignificar minha descendência italiana é uma viagem em um tempo não linear, tempo que reúne passados e memórias que muitas vezes não sabemos que também são nossas, é reconhecer a violência da colonização e a dupla consciência colonizador e colonizado, fantasmas que habitam em nós. É buscar curar um passado que, embora não tenhamos de fato vivido, a memória não nos deixa esquecer, e o presente (re)produz e (re)atualiza... É também compreender que minhas raízes ancestrais européias têm princípios que são encontráveis nas culturas ameríndias, é reconhecer a nossa própria ancestralidade nos povos indígenas. É sobre como aprendemos com os povos que podemos nunca ter conhecido, mas que vivem em nós. É romper com o ciclo de opressão na minha geração. É buscar o convívio e o diálogo com base em outros termos, com interculturalidade, respeito, reconhecimento e apoio às suas lutas e aos seus direitos, à demarcação de suas terras, a sua autodeterminação e pluralidade, para outro futuro.

De tantas vidas e caminhos possíveis, nasci em uma família de descendência italiana, e só estou aqui, porque alguém veio de lá. Meus pais são netos de imigrantes italianos, camponeses empobrecidos que deram adeus aos seus familiares e ao seu país, e emigraram ao Brasil em busca da prometida "terra da cocanha"⁴⁴, na esperança de uma vida melhor para si e para as gerações futuras.

⁴³ Exercício aprofundado na disciplina Alteridade e decolonialidade: aprender com os povos originários, cursada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, com o professor Reinaldo Fleuri, com a/o professora/o indígenas Kércia Peixoto e Josué Carvalho e, com Violeta Holanda.

⁴⁴ Segundo o historiador brasileiro Franco Junior (1998), na segunda metade do século XII, um poeta anônimo imaginou um país maravilhoso, onde "jorrava leite e mel", trata-se do país da "Cocanha", uma terra de prazeres e de abundância, de harmonia social, de liberdade sexual, de ociosidade, onde não havia sofrimento, envelhecimento e necessidade do trabalho. Nas suas versões modernas populares européias, como na Itália, essa utopia passou de aristocrática à popular e camponesa, ecoando no Novo Mundo. As várias versões do país da cocanha, conforme o historiador italiano Carlo Ginsburg (2006, p. 136), "são muito provavelmente exagero da imagem, já mítica, que os primeiros viajantes forneceram das terras descobertas além do Oceano e de seus habitantes", e que serviram para confirmar a crença presente no imaginário popular de que este mundo não era ilusório, mas real. Ainda de acordo com a historiadora brasileira Rosely dos Santos (1998, p. 73-74), "com tantas narrativas que não poupavam detalhes sobre a América e o Brasil, foi fácil ao imaginário popular europeu conceber no arquétipo do mundo novo, de suas maravilhas e riquezas e relacioná-lo aos espaços geográficos citados. Assim sendo, a imagem do 'país da cocanha', já era fortemente sedimentada no imaginário popular dos camponeses da Itália do Norte, quando dela se reutilizaram os propagandistas da emigração, para difundir a idéia de emigrar para o tão sonhado mundo novo. O mito passou então por um novo processo, o da sua materialização e conseqüente comercialização, através da publicidade feita a partir do momento em que interesses econômicos foram direcionados para os excedentes populacionais do norte italiano. Foi a exploração do sonho, a venda do bilhete premiado, que no caso era o Brasil para grande massa de miseráveis, que não por acaso sonhavam com a terra da promessa. E isto se tornou possível com a efetivação de um contrato entre um particular e o Império Brasileiro, com o objetivo de carrear indivíduos, para os interesses de povoamento e colonização deste Império."

Com as condições oferecidas pelo governo brasileiro às/aos emigrantes europeus, puderam adquirir um lote de terra no Rio Grande do Sul, para semear seus sonhos e superar a miséria, enquanto os povos indígenas eram violentamente expulsos das terras que ocupavam, muitos assassinados, vistos como um entrave à colonização. Inclusive, uma das lembranças de infância da minha mãe é a de brincar com restos de artefatos/artesanatos indígenas encontrados soterrados no terreno de casa, prova de que aquelas terras haviam sido ocupadas por povos indígenas. Além disso, os valores, formas de organização da produção e da vida comunitária trazidos por esses imigrantes foram reconhecidos e valorizados em detrimento aos modos de vida dos povos indígenas, e implicaram brutalmente nas condições de vida dessas populações, sobretudo pelas profundas mudanças ambientais⁴⁵.

Meus avós maternos, Amália Marchioro (1925-2014) e Antonio Mior (1923-2015), e paternos, Angela Masuti (1916-1988) e Amadeo Brocco (1910-1982), nasceram no Brasil, e deram continuidade à vida camponesa, produzindo cultivos para subsistência de suas famílias numerosas. Foi na comunidade rural Santana, em Serafina Corrêa/RS, que meus pais, Anita e Antonio, foram criados e se conheceram, trabalhavam na agricultura e nos afazeres domésticos e tiveram possibilidade de estudar somente até a quarta série, minha mãe conseguiu realizar também um curso de corte e costura, profissão que exerce com maestria.

Na década de 1970, na virada em direção à vida urbana e industrial do país, meus pais se casaram e em virtude das condições de vida difíceis, migraram para as cidades trigêmeas Barracão/PR, Dionísio Cerqueira/SC e Bernardo de Irigoyen/Argentina, única tri-fronteira seca do mundo, onde minha mãe passou a exercer a profissão de costureira, e meu pai de técnico de refrigeração, profissão que desempenhou até o último dia de sua vida.⁴⁶

⁴⁵ Segundo o historiador italiano Piero Brunello (1998, p. 100), "os folders das companhias de colonização e os 'volantes', que se situam no final desta cadeia de mensagens, nunca aludem à presença de índios nas florestas brasileiras". Com a emigração as narrativas contidas nas cartas de missionários italianos no Brasil, igualam os indígenas a selvagens, a feras, portanto, à natureza. Ainda de acordo com o autor, "quando, em 1875, começou a colonização italiana, os Kaingang do Rio Grande do Sul, com exceção de poucos grupos relativamente isolados, viviam em geral nas reservas e estavam em vias de integrar-se na sociedade nacional; tinham contatos estáveis com missionários e agentes governamentais, colaboravam com as autoridades para atrair os grupos isolados, trabalhavam de modo mais ou menos coagido na construção de estradas e no desmatamento da floresta e, embora continuando a praticar a caça e a colheita de pinhões, cultivavam a terra" (BRUNELLO, 1998, p. 112).

⁴⁶ Morreu com 67 anos, trabalhando, sem conseguir se aposentar e com um pedido de auxílio doença negado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Quando assisti ao filme *Eu, Daniel Blake* (2016), dirigido por Ken Loach e disponível na plataforma da Netflix, que relata a luta de um trabalhador honrado, na casa dos 70 anos, que sofre um ataque cardíaco, e sem renda procura a assistência do Estado, para fazer valer seus direitos enquanto não pode retornar ao trabalho - a identificação com a situação de meu pai foi tamanha, que reproduzo aqui a carta escrita pelo protagonista - pois poderia ter sido escrita por meu pai, por minha mãe ou por qualquer um de Nós, Daniel Blake: "Eu não sou cliente, nem beneficiário, nem usuário do serviço social. Eu não sou vagabundo, nem caloteiro, nem mendigo, nem ladrão. Eu não sou um número do seguro social nem um nome

Em 1978, nasce o meu irmão Marcos Antonio, e em oito de fevereiro de 1982, por desejo dos meus pais, ganho esse presente belo e raro que é a vida, e recebo o nome de Ana Karina, em referência à minha mãe Anita (diminutivo de Ana em italiano), e à artista francesa Anna Karina. Em 1991, ganho um irmão "temporão", Marcelo Antonio.

Sou filha de uma infância simples e protegida, direito negado a muitas crianças. Meus pais tiveram uma vida de sacrifícios, com as mãos calejadas e a cabeça erguida, nos ensinaram a viver com dignidade, e buscaram construir caminhos para que tivéssemos uma vida com mais comodidade e conforto. Sempre trabalharam arduamente no mesmo espaço de casa, meus irmãos e eu aprendemos essa lição com eles, o trabalho foi a herança que nos passaram, não no leito de morte, como na parábola contada por Benjamin (1987)⁴⁷, mas em vida, com uma inteligência e senso crítico invejável, apesar do pouco estudo, além de valores como honestidade e generosidade. Suas práticas representam sustentabilidade e resistência a um capitalismo selvagem, não somente pelos consertos de eletrodomésticos e roupas, permitindo a reutilização, a reciclagem e assim a redução do consumo de produtos e recursos naturais, mas também por praticarem uma economia mais colaborativa e manterem costumes tradicionais, como alimentação saudável, uso de plantas medicinais e benzimentos, cuidados com a natureza, entre outros.

Minha mãe me ensinou também a ouvir, a ter abertura e disponibilidade para as pessoas, e meu pai me incentivou a apreciar a experiência de viver em uma fronteira.⁴⁸ Tive uma criação católica, fiz os sacramentos do batismo, da eucaristia, da crisma e do casamento, e tive a oportunidade de conhecer e receber a bênção do Papa Francisco. No exemplo de minha avó Amália, aprendi sobre religião e compaixão. Acredito em um Deus que, como diz o padre Júlio Lancelotti, "não está acima de todos, está no meio de nós", e em uma igreja como a que o Papa Francisco (2020), primeiro papa americano e jesuíta da história, busca reconstruir, que diferente do passado, tenha uma colaboração permanente com os movimentos

numa tela. Eu pago meus impostos corretamente e tenho orgulho disso. Eu não abaxo a cabeça, mas olho meu vizinho nos olhos, e o ajuda se posso. Eu não aceito nem preciso de caridade. O meu nome é Daniel Blake. Eu sou um homem, não sou um cachorro. Sendo assim, eu exijo meus direitos. Eu exijo que me tratem com respeito. Eu, Daniel Blake, sou um cidadão. Nada mais, nada menos que isso."

⁴⁷ "[...] um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho" (BENJAMIN, 1987, p. 114).

⁴⁸ Com esse incentivo, pude me tornar fluente em espanhol, além da convivência com os vizinhos argentinos, pude fazer um curso com a dedicada professora Clarmi Bueno Zandoná (em memória), oferecido gratuitamente pela prefeitura de Barracão/PR.

populares, enraizados em suas comunidades e nos seus valores, encontrando meios de garantir uma vida digna, não apenas material, mas também de serem protagonistas da própria história, de expressarem-se com seus valores e suas culturas.

Parafraseando Manoel de Barros (1996), diria que "não sou alheia a nada", e que como Clarice Lispector (2004, n.p) "[...] nasci assim, incumbida. E sou responsável por tudo o que existe, inclusive pelas guerras e pelos crimes de lesa-corpo e lesa-alma." Lembro ainda quando criança da minha relação inquieta e desassossegada com a vida, já me sentia responsável e imaginava como o mundo deveria ser diferente e melhor...

Talvez esse desejo tenha surgido porque cresci enfrentando desigualdades sociais de classe e de gênero, afinal, dizem que as pessoas não têm interesse em mudar um mundo que as favorece tanto... Foi na escola que de algum modo fui marcada pela condição de classe e foi em casa que descobri que vivemos em um mundo masculino, e que é exaustivo existir em um mundo que não foi feito para/por você. Mas também foram nesses espaços que começaram as primeiras resistências. Tinha uma vontade teimosa e procurava romper com essas relações de poder, embora nem sempre conseguisse. Continuo sonhando com um mundo mais justo, com condições dignas de existência para todas as pessoas, e ainda acho que numa outra dimensão seremos responsabilizados por tantas injustiças e desigualdades.

Uma estudante de origem popular: partir não é deixar de estar...

Lembro-me bem de três resoluções ainda na infância: não me casaria, não teria filhos e seria professora. Como se nada pudesse me desviar desse caminho. Minha mãe queria que eu estudasse, tivesse uma formação, já que ela não pôde fazer, queria uma vida diferente pra mim, e seus sonhos tornaram-se meus. Então, me dediquei aos estudos desde menina, com o forte incentivo de meus pais, que me propiciaram condições de estudo; influenciada por meu padrinho Gilberto Pereira (em memória), um advogado envolvido com causas sociais e políticas; e com o acolhimento da escola pública.

Com 4 anos ingressei na Escola Municipal de Educação Infantil Pingo de Gente, em Dionísio Cerqueira/SC, onde cursei Jardim de Infância I e II, e Pré-escolar. O restante da educação básica realizei na cidade de Barracão/PR, na Escola Municipal Judith Marli Portelinha Guariente, cursei de primeira a quarta série, de quinta a oitava estudei no Colégio Estadual Professora Leonor Castellano, e o Ensino Médio na Escola Estadual Dr. Mário

Augusto Teixeira de Freitas. Sempre tive uma trajetória escolar de bons resultados, gostava de estudar e de me dedicar às atividades, sempre conciliando com outras atividades, como treinar vôlei na escola, ajudar meus pais e realizar pequenos trabalhos nas horas vagas.⁴⁹

Apesar da trajetória escolar de bons resultados, em um cenário de desigualdades sociais e educacionais e de elitização do ensino superior, sobretudo o público, ir para a universidade era um sonho, no sentido sociológico do termo. Trata-se do sonhar acordado, quando o sujeito que sonha é portador de crítica social (QUEIROZ, 1993). O sonho como o resultado direto dos desejos que se formam em um dado momento da vida e fazem elo entre o passado, o presente e o futuro, ou os sonhos-desejados, conforme sugere o professor brasileiro Maurício Roberto da Silva (2003, p. 77) "a este tipo de sonho subjazem as marcas, os sinais e as pistas da concretude da vida cotidiana, que é determinada pelas mediações das experiências sociais já vivenciadas e a serem alcançadas."

Há muitos motivos para se buscar uma mudança de vida. Muitas vezes ela acontece no momento em que uma oportunidade se apresenta, outras vezes quando não é mais possível ou suportável permanecer no mesmo lugar. Desde sempre me sabia diferente. Acho que me sentia como Lenu - uma das protagonistas da escritora italiana Elena Ferrante (2015) - em sua ambição intelectual, seu desprezo pelos hábitos da cidade, seus conflitos familiares, seus sonhos de ir embora, estudar, conhecer o mundo. E como meus pais, busco a migração para construir uma outra possibilidade de vida.

Alimentei esse sonho com a escolha do curso e da instituição de ensino. Em uma época em que não tínhamos acesso à internet, minha amiga Gabriela Costenaro levou à escola um recorte de revista que explicava sobre a Psicologia, tava decidido, era o que eu queria fazer. Ainda tenho essa reportagem. Como a UFSC ficava distante em vários sentidos, geograficamente, simbolicamente, com a alta concorrência da época, e financeiramente com os custos de permanecer na capital, que inviabilizam e desencorajaram o meu desejo, tive que fazer ajustes, escolhendo a Unochapecó, e tentando mudar de vida na "capital do oeste", como é conhecida a cidade de Chapecó, quinto município mais populoso do estado. A concorrência era relativamente menor, tentaria uma bolsa de estudo e um emprego.

⁴⁹ Lembro do gosto especial pela disciplina de português e também da melhor professora que tive durante a educação básica, Leila Cabrito (em memória), ainda posso lembrar do seu sorriso. Com ela participei pela primeira vez de um evento acadêmico/cultural, também foi uma incentivadora para que fizéssemos curso superior, em uma época em que na própria escola falava pouco sobre isso.

A aprovação no vestibular veio fácil, mas as dificuldades começaram já na matrícula, devido a um reajuste efetuado pela universidade, faltou dinheiro e precisei pedir emprestado. Naquele momento tive certeza de que a batalha seria grande, afinal era uma estudante de origem popular, mas eu simplesmente me encantei com a universidade, e desde o dia 31 de julho de 2000, quando iniciei o curso de Psicologia - bacharelado e licenciatura (2000-2005), nunca mais me desvinculei da universidade.

Desde 2002 passei a trabalhar na universidade, inicialmente como estagiária e logo após como técnica-administrativa na então Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação o que possibilitou a minha permanência na universidade, pois além do salário, ganhava uma bolsa de estudo parcial. Então passei a viver a/na universidade quase 24 horas por dia, além das exigências do curso, meu trabalho era nos períodos vespertino e noturno.⁵⁰ Estava totalmente envolvida com a universidade, tanto como estudante quanto como funcionária. No último semestre do curso, fui dispensada, devido a uma reestruturação administrativa sofri muito e decidi me dedicar aos estágios finais, mas sobretudo ao trabalho de conclusão de curso (TCC), que versava sobre as desigualdades de gênero na vida afetivo-sexual de universitárias/os.

Me formei em 27 de agosto de 2005, data em que é comemorado o dia da/do psicóloga/o. Nos emocionamos e comemoramos muito. Fazia parte de um grupo de apenas 9% que conseguiam acessar o ensino superior⁵¹. Superei meus pais em termos de escolaridade e condições de vida, o que me propiciou aquisições materiais, prolongamento da escolaridade, viagens pelo mundo, desejos que eram muito distantes. A escolaridade hoje é uma das únicas formas de ascensão social, no Brasil, segundo estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um graduado ganha em média 144% acima dos que terminaram o ensino médio (PINTO, 2020).

E, embora tenha obtido a autorização simbólica para ser diferente da geração deles e para me emancipar das suas origens (ROCHEX apud VIANA, 2005), há uma descontinuidade provocada pela formação e pela ascensão, que não é somente econômica, mas social e cultural, que causa conflitos e sofrimentos. Esse percurso exigiu uma ressubjetivação, uma difícil integração de partes diferentes que, tanto do passado quanto do presente, compõem

⁵⁰ Com o passar do tempo, a rotina extenuante de estudo e trabalho me levou a desenvolver hipotireoidismo, uma doença na glândula da tireóide sem cura, com tratamento contínuo, que geralmente acomete pessoas idosas.

⁵¹ Com as políticas públicas de acesso e permanência, essa taxa é de 32%, segundo Censo da Educação Superior do Inep de 2019.

quem sou. Dos muitos livros que li, que contribuíram para minha formação, o que mais me marcou durante a adolescência, foi Olhai os lírios do campo, do escritor brasileiro Érico Veríssimo (1993), talvez porque como Eugênio, na medida em que eu progredia nos estudos, sentia que ia subindo, deixando lá embaixo a família... Mas quando atingimos o cume da montanha civilizatória, essa oposição começa a parecer menos nítida, e percebemos que atribuímos um peso excessivo ao uso cultivado da razão, às boas leituras, às boas maneiras...

Mas do mais profundo do ser às vezes lhe brotava uma misteriosa luz que, no fugitivo instante em que brilhava, lhe mostrava a outra face das coisas. Ele então compreendia num relance a enormidade de seu orgulho, o absurdo de sua vaidade, a fealdade de seu egoísmo. Um homem superior, ele? Como? Por quê? Que fizera de extraordinário? Tinha na cabeça meia dúzia de noções ainda confusas. Lera aferventadamente meia dúzia de livros famosos... Que era isso comparado com a luta silenciosa dos pais? Que era isso diante dos verdadeiros grandes homens da humanidade? (VERÍSSIMO, 1993, p. 61).

Desde a graduação me questiono o quanto à formação escolar é um caminho apenas para mudar de vida (um atalho para uma ascensão de classe social), e não para mudar a vida... Nessa ambiguidade entre mudar de vida e/ou mudar a vida, percebo que além da oportunidade de mudar de vida, a formação me trouxe possibilidades de lutar pela transformação do mundo, a partir das brechas, do empoderamento feminino, da possibilidade de ajudar as pessoas, de ser professora...

O desejo de ser professora continuou florescendo: mestrado e doutorado em Educação

A partir das experiências da graduação, especialmente da habilitação em licenciatura com o estágio em ensino, do trabalho na universidade e da indicação da banca de TCC para que fizesse mestrado, fui vislumbrando a possibilidade de me tornar professora universitária. Em 2006, fiz processos seletivos para ingresso no mestrado e concursos públicos. Apesar da aprovação no mestrado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), sem possibilidade de bolsa de estudo não tinha condições financeiras para fazê-lo naquele momento, além disso, precisava auxiliar meu irmão que começaria graduação naquele ano. Também estava cansada das privações da vida de estudante que levava.

No início de 2007 volto a trabalhar na universidade, dessa vez como psicóloga, na Diretoria de Desenvolvimento Humano. Tentei solicitar reorganização dos meus horários para conciliar com o mestrado, mas a universidade não aceitou. Logo em seguida, sou chamada em

um concurso público no qual havia sido aprovada em primeiro lugar para psicóloga da Secretaria de Segurança Pública do estado de Santa Catarina, departamento de Justiça e Cidadania, em um centro educacional que abrigava adolescentes em situação de privação de liberdade.

Em ambos os trabalhos mantenho vínculo com o ensino de Psicologia, como supervisora local de estágio. Também realizo um curso de Pós-Graduação Lato Sensu em "Psicologia, Práticas Sociais e Desafios Contemporâneos" (2007-2009), com uma monografia na área de gestão universitária. Então sou convidada a dar algumas aulas como professora temporária, e pude finalmente estar onde tanto queria, em sala de aula.

No final de 2010, após quatro anos de resistência e luta, resolvo me exonerar do cargo estadual, principalmente pelas precárias condições de trabalho, que pouco colaboravam para a ressocialização dos adolescentes. Durante esse período cinco adolescentes que eu atendia morreram em confrontos, havia muitas situações complicadas na instituição e estava adoecendo, comecei a me preocupar o tempo todo com eles. Havia muitos julgamentos e pouco apoio e orientação de instituições parceiras, fiscalizadoras e da sociedade. As interpretações sobre em que consistia ressocializar os adolescentes também eram muito distintas entre a equipe técnica, que buscava adotar as orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/BRASIL, 1990), e a maioria das/os demais funcionárias/os.⁵²

A partir de 2011, passo a me dedicar integralmente às atividades técnica e docente na universidade. Em 2013, após ser dispensada do cargo de psicóloga por uma nova chefia, que alegava que eu não teria perfil para a área de Recursos Humanos e sim para a área Social (o que considero como um reconhecimento pela humanização com que busquei trabalhar), assumo uma vaga para coordenação de programas de assistência social nas áreas de Psicologia, Direito e Serviço Social, o que me impulsionou a fazer mestrado na própria instituição, na área da Educação, com um projeto sobre estudantes bolsistas.

Mestrado em Educação

⁵² Em meio às limitações e dificuldades, lembro ainda de acontecimentos memoráveis, dos adolescentes cantando rap em uma semana acadêmica do curso de Psicologia, cantando gospel em uma igreja católica, participando de uma Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, dos encontros com as famílias, e de outras pequenas e significativas conquistas. Apesar de ter ponderado muito sobre a decisão de sair, fui bastante criticada porque abri mão da tão almejada estabilidade de um concurso público, mas o mais difícil foi "deixar os adolescentes lá", como um deles mencionou quando me despedi "nem a dona Ana quer ficar aqui", inquietação que me acompanhou por um longo tempo... Foi uma experiência que me marcou muito e ampliou minha sensibilidade e meu desejo de justiça social.

Nesse sentido, minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais contribuíram significativamente para o meu desejo de ser docente, e por meu interesse de pesquisa pelo campo do ensino superior em diálogo com as teorias críticas da Psicologia, especialmente a contribuição de disciplinas da Psicologia Social e da Psicologia da Educação, que acabaram por cultivar a semente de indignação e transformação social plantada na infância⁵³ e me "levaram" ao mestrado em Educação da Unochapecó, em 2013, com um projeto acerca das condições objetivas e subjetivas de acesso e permanência de bolsistas em uma universidade comunitária, diante das políticas de expansão e democratização do ensino superior.

Fui contemplada com uma bolsa da CAPES, e tomei a decisão, não sem titubear, depois de uma "vida" conciliando trabalho e estudo, de pedir afastamento sem remuneração e "viver" o mestrado. Pude finalmente ter condições mais favoráveis de estudo, e aproveitei ao máximo todas as disciplinas cursadas, que me apresentaram o vasto campo da educação: Educação e produção do conhecimento, com os professores Ireno Antonio Berticelli e Ricardo Rezer; Pesquisa em Educação I, com os professores Maurício Roberto da Silva e Edivaldo José Bortoleto; Pesquisa em Educação II e Educação, Instituições Sociais: Família e Escola, Estudos Individualizados, com a professora Nadir Zago; Tópicos especiais em Educação Políticas Públicas e Sociais, com a professora Rosana Maria Badalotti e o professor Celso Francisco Tondin; Experiências, Memórias e Cultura Escolar, com o professor Miguel Ângelo Silva da Costa; Teorias e tendências no pensamento educacional, com os professores Edivaldo José Bortoleto e Miguel Ângelo Silva da Costa; Estágio de docência, na disciplina de Psicologia e Educação, com a professora Solange Aparecida da Rosa, sob orientação da professora Nadir Zago.

Me conscientizei ainda mais de minha incompletude, sempre atenta às contribuições de cada teoria. No entanto, realizei um primeiro deslocamento para a Sociologia da Educação, que possibilitou aprofundamento das teorias sociais, sobretudo das desigualdades escolares, especialmente nas obras de Pierre Bourdieu e Bernad Lahire⁵⁴, além de Alain Coulon e

⁵³ Lembro de um conhecimento popular que diz "você não pode forçar uma pessoa a compreender uma mensagem que ela ainda não está pronta para receber, ainda assim, você nunca deve subestimar o poder de plantar uma semente". Como sinaliza a pedagoga Catherine Walsh (2014), importam os modos como se plantam as sementes nas *grietas*, como elas brotam, florescem e crescem, e como ampliam aberturas e rupturas no poder hegemônico.

⁵⁴ Os trabalhos de Pierre Bourdieu, através das noções de campo, capitais (econômico, social, cultural e simbólico) e habitus, que formam a base da sua teoria disposicionalista, auxiliaram na compreensão das condições de acesso e permanência dos universitários oriundos de meios populares no ensino superior, ou seja,

Edward Thompson, e ampliou minha leitura crítica da sociedade capitalista, das desigualdades e injustiças de classe. Também participei de diversas atividades do cotidiano acadêmico, como na editoração da Revista Pedagógica da Unochapecó, no grupo de pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas, como membro do Comitê de Ética em Pesquisa, na participação e organização de eventos, apresentação e publicação de trabalhos, entre outras.⁵⁵

Foi no mestrado que a temática dos povos indígenas começou a aparecer no currículo, ainda que de forma tímida, por meio de disciplina optativa e debates pontuais, e foi despertando o interesse e a necessidade de pesquisas que contemplassem especificamente as/os estudantes indígenas no ensino superior. No momento em que pesquisava a condição objetiva e subjetiva das/os estudantes que recebiam bolsa proveniente de recurso federal em uma universidade comunitária, percebi que nas entrevistas, realizadas por indicação entre as/os bolsistas⁵⁶, não havia contemplado estudantes indígenas, mas em contato com o Setor de Atendimento aos Estudantes, a responsável me informou que dentre os dois mil bolsistas, não havia identificação de raça/etnia, porque a lei não previa atendimentos prioritários.

Sob a orientação da professora Nadir Zago, defendi a dissertação "A condição de estudante bolsista no ensino superior: análise no contexto de uma universidade comunitária", na manhã de 18 de agosto de 2015, com a presença da minha família, de amigos, bolsistas e

para pensar suas experiências biográficas e a constituição das disposições e das práticas e da representação dessas práticas, por meio da noção de habitus, que condensa as relações entre as condições sociais de existência, a subjetividade dos indivíduos e os campos nos quais eles atuam, levando em conta o passado por eles incorporado. As contribuições de Bernard Lahire (2004), consideradas como prolongamentos críticos da teoria bourdieusiana, foram importantes à análise das trajetórias singulares e, especialmente, das configurações de fatores interdependentes que levaram à constituição dos percursos escolares.

⁵⁵ Na Revista Pedagógica, trabalhei com o editor chefe, professor Maurício Roberto da Silva (2013-2014). Ministrei oficina para professoras/es da rede municipal de ensino sobre a temática Relação família-escola, com a professora Nadir Zago, com a qual também participei de encontros sobre pesquisa com estudantes do curso de Pedagogia. Organizei, sob coordenação do professor Maurício, cinco edições do Café Filosófico (com as participações de Silvio Sanches Gamboa, Lucídio Bianchetti, Miguel Arroyo, Antonio Joaquim Severino e Frei Betto). Participei da comissão organizadora do II Seminário Internacional de Culturas e Desenvolvimento, auxiliando a comissão científica (2014). Participei ainda de vários eventos nacionais e internacionais, com apresentação de trabalho, destaco aqui os eventos da Anped Sul e Nacional nos anos de 2014, 2015 e 2016.

⁵⁶ Utilizei essa técnica, que é similar a *Snowball Sampling*, pois conforme estudos realizados por Mello Neto, Medeiros e Catani (2014, p. 592), "mostra-se bastante competente quando se considera uma população específica [...], além disso os estudantes tendem a resistir em participar do estudo e em colaborar, enquanto as IES dificultam o acesso institucional a estes alunos."

funcionárias/os da instituição.⁵⁷ Com a defesa do mestrado, volto a trabalhar na universidade em agosto de 2015, como técnica e como docente.

Figura 2 - Defesa de mestrado com a presença da família.



Fonte: BROCCO (2015)

Doutorado em Educação

No ano de 2017, depois de meu desligamento da universidade, como técnica e como docente⁵⁸, era tempo, novamente, de ir por aí, procurar, rir pra não chorar e me encontrar. Decido então que era o momento de me dedicar a realização de um doutorado, desejo que

⁵⁷ Como retorno aos estudantes e à universidade pesquisada, convidei-lhes para a banca, e também apresentei a pesquisa para a equipe da Vice-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, responsável pelas/os estudantes bolsistas, repassando demandas, críticas e sugestões apresentadas pelas/os estudantes e por mim.

⁵⁸ Após o resultado do processo de eleição para a Reitoria, em que a chapa que apoiei perdeu por uma diferença ínfima, tive meu contrato de técnica rescindido, sucedida de tantas outras demissões. E quando encerrou o ano letivo de 2016, tive meu desligamento como docente, sob a justificativa de redução do quadro no curso de Psicologia. Novamente me sinto desrespeitada com a forma como ocorreram minhas demissões. Mas levo muitas coisas boas desse período na universidade, que possibilitaram a realização de muitos sonhos, como a construção de uma carreira acadêmico-profissional, as lutas pelos direitos das/os trabalhadoras/es e das/dos estudantes, os encontros com meu companheiro, com pessoas inspiradoras que tenho como referência, e com amigas/os maravilhosas/os.

estava em pauta desde que terminei o mestrado⁵⁹. Vou conhecer melhor o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (PPGE), sendo recebida pelo professor Elison Antonio Paim, na época coordenador do curso. Depois de uma amistosa conversa regada a mate - essa erva de herança indígena, hábito que representa para mim acolhimento, partilha, tradição - sobre o curso e os interesses de pesquisa, percebo que ali poderia ser o meu lugar e que a linha de pesquisa Sociologia e História da Educação poderia fornecer os subsídios teórico-metodológicos para seguir pesquisando o campo do ensino superior.

Faço a inscrição no processo seletivo com um projeto de pesquisa com essa temática e perspectiva teórico-metodológica da tese. Participo ainda como aluna especial do Seminário - Os temas sensíveis no campo da educação: questões de ética e estética, com os professores Elison e Nilton Pereira (UFRGS). Me inscrevo também na seleção do doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), no qual sou aprovada em junho para início em agosto, enquanto o processo seletivo da UFSC seguia com resultado previsto para outubro.

Vivendo esse momento, nas primeiras horas da manhã de 13 de julho meu pai morre, vítima de um infarto fulminante, seu corpo desfalece com o mate na mão, enquanto a quilômetros de distância eu tinha um sonho premonitório. O horror e a dor me destruíram por dentro. São sentimentos e emoções que de alguma forma ainda sou capaz de acessar, e enquanto escrevo, revivo a perda no papel. Como descreveu o poeta peruano César Vallejo "tanto amor y no poder nada contra la muerte!" Nem uma tentativa de socorro, nem um último abraço, nem uma última palavra, nem uma despedida final... Mas, parafraseando São Paulo, diria que combateu o bom combate e guardou a fé. Por muito tempo as palavras não floresceram na aridez da alma, mas o luto, essa expressão do amor pela pessoa que perdemos, foi me ensinando um processo de reaprender a viver em um mundo profundamente alterado pela perda (ATTIG, 2001), e que a memória é a única relação que podemos ter com os mortos (SONTAG, 2003). Na morte, pessoas que nunca conhecemos contam histórias que nunca ouvimos, e aqueles que amamos se tornam mais do que entendemos, mais do que podemos lembrar sozinhos (ADICHIE, 2021), e foi importante saber por meio de outras pessoas também, o quanto ele estava orgulhoso que eu faria doutorado. A partir daí, foi preciso

⁵⁹ Em 2016, fiz os processos seletivos do doutorado em Educação da UFSC (na linha de pesquisa Trabalho e Educação, que pouco dialogava com o tema e com as referências teóricas que havia escolhido), da UFRGS e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mas com carga horária cheia na universidade, tive pouco tempo de me preparar para a prova e elaborar um projeto, e com a alta concorrência, fui aprovada somente como suplente na Unisinos.

recomeçar a viagem e levar meu pai em memória, em lembrança, em narrativa, em ensinamentos, em sorrisos, que tantas vezes me entregou de presente...⁶⁰

Vivendo o luto, começo o doutorado em Passo Fundo e dou continuidade à seleção na UFSC. Curso as disciplinas de Seminário de Pesquisa, com o professor Cláudio Dalbosco; Processos sócio-políticos-educativos em sociedades complexas, com os professores Angelo Censi e Telmo Marcon; e Metodologia do Ensino Superior, com os professores Adriano Teixeira, Julio Bertolin e Rosimar Esquinsani, participo de eventos, me dedico integralmente ao curso, mas com a aprovação na UFSC, com muita dificuldade de decisão, resolvo seguir meu sonho e viver a experiência de estar em uma universidade federal, pedindo aproveitamento das disciplinas cursadas na UPF.

Então, em março de 2018 dou continuidade ao curso na UFSC, com muitas viagens, adaptações e expectativas. A partir de 2019, o contexto para a realização de um doutorado na área da educação e uma tese sobre políticas afirmativas no ensino superior foi ficando cada vez mais desafiador, pois, se desde 2016, vivemos um golpe contra a democracia e contra os direitos conquistados pelos movimentos sociais, entidades e partidos políticos comprometidos com o povo, que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rouseff, com o governo de Jair Bolsonaro, que tem a desumanização como forma de fazer política, vejo a partir de dentro, com os ataques às universidades federais, com cortes profundos de verbas e com ideologias avessas à sua democratização, retroceder o avanço democrático dos últimos anos, mostrando que direitos e democracia estão sob permanente disputa e construção.

Em meio a instabilidade orçamentária e um cenário de escassez de bolsas de estudo, em 2019 passei a receber bolsa da Capes, o que me possibilitou tempo para me dedicar integralmente ao doutorado, tempo que, conforme Antonio Candido, não é dinheiro, é o tecido da nossa vida, e assim apesar de todas as dificuldades, cada vez que colocava os pés na UFSC, sabia que estava onde meu coração queria, e a cada aula, cada grupo de estudo, cada atividade, saía um pouco transformada...

Desver o mundo⁶¹

⁶⁰ Apesar da tristeza de "matear com a ausência de quem já se foi" (LEITE, 1998), dois anos depois de perdê-lo tive outro sonho, que me mostrou que ele está bem, então fiz as pazes com Deus, ademais, posso vê-lo nas estrelas, que "[...] são os olhos de quem morreu de amor. Ficam nos contemplando de cima, a mostrar que só o amor concede eternidades" (COUTO, 1994).

⁶¹ Em referência a Manoel de Barros (2010b, p. 463).

No doutorado realizei um segundo deslocamento teórico-metodológico, incorporando a perspectiva decolonial e benjaminiana. Toda minha educação escolar havia sido até então branca e eurocêntrica. Mas as disciplinas cursadas, a participação no grupo de orientação do professor Elison e em diversos eventos, foram me aproximando da problemática colonial e da luta decolonial.

Dessa forma, optei por cursar as seguintes disciplinas, que dialogavam com a decolonialidade e que estavam ligadas à temática da tese: Educação, História Oral e Memória, com a professora Clarícia Otto; Decolonialidade e Educação na América Latina, com o professor Elison Paim; Ensino (d)e História Indígena, como aluna especial da Udesc, com a professora Luisa Tombini Wittmann; Produções de conhecimentos histórico-educacionais por meio de imagens visuais, com os professores Elison Paim e João Bueno (Universidade Estadual da Paraíba - UEPB); Internacionalização da educação superior: uma introdução ao Processo de Bolonha, ao Setor Educacional do Mercosul e à Universidade em Rede dos BRICS, com o professor Lucídio Bianchetti; Alteridade e decolonialidade: aprender com os povos originários, com os professores Reinaldo Fleuri, Josué Carvalho, Kércia Peixoto e Violeta Holanda. Também realizei duas disciplinas de estudo individualizado: Povos indígenas no Oeste Catarinense: história e memória; Estado do conhecimento sobre os povos indígenas Kaingang na universidade, ambas sob orientação do professor Elison Paim, além da disciplina obrigatória Questões de Epistemologia na Pesquisa em Educação/Sociologia e História da Educação, com o professor Alexandre Fernandez Vaz.

Os eventos que tive a oportunidade de participar também contribuíram para a construção da tese. Busquei participar de eventos decoloniais, articulando em torno da educação áreas como sociologia, antropologia, direito, e retomando o diálogo com a Psicologia. Foram momentos importantes de diálogo inter/transdisciplinar com intelectuais e estudantes indígenas e latino-americanas/os, de aprofundamento teórico-metodológico, de apresentação e publicação da pesquisa, mas também de aproximação com os movimentos indígenas, principalmente da Região Oeste de Santa Catarina.

Os principais eventos que participei com apresentação de trabalho e publicação de texto sobre a tese, foram: Seminário Internacional Culturas, Desarrollos y Educaciones, em Santiago/Chile (2018); Seminário Internacional Diálogos Interculturais na América Latina, em Chapecó (2018; 2019); Congresso Internacional: Pluralismo Jurídico, Constitucionalismo, Buen Vivir e Justiça Ambiental na América Latina, em Chapecó (2018; 2019); Seminário

Internacional: Constitucionalismo, Direitos Humanos, Justiça e Cidadania na América Latina, em Chapecó (2018; 2019); Coloquio Internacional Educación e Interculturalidad, em Salamanca/Espanha (2019); Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia, em Lima/Peru (2019); Congresso Internacional Povos Indígenas da América-Latina, em Brasília (2019); Congresso da Associação Latino-americana de Antropologia, seria realizado em Montevideu/Uruguai, foi online (2020); Colóquio Latino-Americano sobre Insurgências Decoloniais, Psicologia e os Povos Tradicionais, online (2020; 2021).

Particpei ainda de audiências públicas sobre os direitos indígenas realizadas em Chapecó: Políticas para povos indígenas do Oeste Catarinense (2018); Temas atuais em Direitos Indígenas (2019), com o advogado indígena Eloy Terena; Educação Escolar Indígena da Região Sul (2019); e dos Seminários da Política de Assistência Estudantil da UFFS (2018; 2019), e a partir de 2020 também particpei de forma online de uma série de atividades relacionadas à temática da tese.

Todos foram importantes, mas gostaria de destacar a experiência com os eventos realizados em Chapecó, onde pude me aproximar dos estudantes, das lideranças e dos movimentos indígenas da Região Oeste de Santa Catarina, e com o Congresso Internacional Povos Indígenas da América-Latina, na Universidade de Brasília (2019), o evento mais decolonial que particpei, organizado e executado pelos povos indígenas latino-americanos. Lá tive a oportunidade de socializar com uma pluralidade de povos indígenas, e de conhecer e aprender com intelectuais e lideranças indígenas como Aílton Krenak, Gersem Baniwa, Sonia Guajajara, Célia Xakriabá, Daniel Munduruku, Florêncio Vaz Mataypu, entre outras/os.

As disciplinas, o grupo de estudo e os eventos, propiciaram o encontro com autores indígenas e negras/os, com a experiência de vida de pessoas indígenas e negras, e o reencontro com minha identidade, memórias e experiências vividas, que muitas vezes também foram negadas na minha formação escolar e universitária, o que foi redefinindo minha sensibilidade de mundo⁶².

A partir de então, comecei a me preocupar com a decolonização. Sobretudo com a decolonização epistêmica (que tem estreita relação com a decolonização do ser), pois essas perspectivas teórico-metodológicas possibilitaram enxergar a racialidade como um domínio que produz saberes, poderes e subjetividades com repercussões sobre a educação, e que além

⁶² Utilizo a expressão "sensibilidade de mundo" em vez de "visão de mundo", conforme Mignolo (2014, p. 31), ao referir que "el concepto de 'visión' es privilegiado en la epistemología occidental. Al serlo, bloqueó los afectos y los campos sensoriales, uno sólo de los cuales es la visión."

de continuarmos sendo colonizadas/os por teorias e modos de produção de conhecimento, somos agentes de reprodução das colonialidades na universidade, praticamos racismo epistêmico contra quem expressa modos outros de existência, e ainda que tenhamos diálogos críticos, ficamos mais preocupados com a apropriação, com a assimilação, com a incorporação de um ethos acadêmico ocidental, eurocêntrico do que com a criação desde as nossas realidades, problemas, gentes e potências.

Ver o mundo com uma lente racializada: letramento racial

[...] que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (FREIRE, 1996, p. 24-25).

Não fui educada para me reconhecer como mulher branca, me racializar, o que mascara o lugar da branquitude nas relações sociais e a dificuldade de compreender as desigualdades raciais, a produção e a manutenção de privilégios brancos, e a complexidade do sofrimento gerado aos povos indígenas e negros, como elucida a artista e escritora negra Grada Kilomba (2016, n.p),

Uma mulher negra diz que ela é uma mulher negra. Uma mulher branca diz que é uma mulher. Um homem branco diz que é uma pessoa. [...] A branquitude é sentida como a condição humana. No entanto, é justamente essa equação que assegura que a branquitude continue sendo uma identidade que marca outras, permanecendo não marcada.

Me considerava uma pessoa não racista, sem compreender que ninguém consegue escapar completamente das hierarquias de classe, raça e gênero do sistema mundo capitalista em que vivemos, pois sempre falamos de uma localização particular nas relações de poder. A partir de minha experiência como mulher branca na Região Oeste de Santa Catarina e da formação eurocentrada que recebi, apesar de crítica, fui condicionada a perceber o racismo apenas como conflitos interpessoais com base em discriminação étnico racial, como ofensas e xingamentos, e a perceber as desigualdades estruturais de classe e de gênero, sem compreender profundamente suas interseccionalidades com as desigualdades raciais, e que "a

desigualdade dos diferentes enquanto humanos é a forma mais radical de produção de desigualdades" (ARROYO, 2010, p. 1.407).

Com as experiências no doutorado, fui convocada à reflexão e ao posicionamento teórico e prático na luta antirracista. Estou em letramento racial⁶³, como aprendiz nessa reconstrução das relações étnico-raciais, reeducando meu olhar, minha escuta, meus sentidos, minha práxis, em contato com a produção científica e cultural e com a experiência de vida de pessoas indígenas e negras, enfrentando o desconforto, o medo, o desconhecido, saindo de uma posição de culpa, que imobiliza, para a de responsabilização com o desenvolvimento de auto reflexões, reflexões coletivas e ações que possibilitem transformações efetivas no enfrentamento ao racismo.

Considero que essa tese é também um desses exercícios de construir o meu lugar de pessoa branca na luta antirracista dos movimentos indígenas e negros, buscando reconhecer o lugar político desses povos enquanto protagonistas históricos dessa luta, e no diálogo com eles refletir e avaliar minhas ações, desconstruindo a produção de privilégios, das discriminações e das violências no cotidiano e nas instituições, tanto explícitas, quanto sutis, como silêncios, olhares, omissões e, sobretudo, da negação reiterada da condição de sujeito. Isso exige uma/um sujeita/o que reconheça as/os outras/os como sujeitas/os de dignidade, de direitos, de conhecimentos, de projetos de sociedade, de vida, que se desenvolva com base na compreensão de sua incompletude e na alteridade, assumida como capacidade de se reconhecer nas relações de interdependência com as outras e outros, e com a natureza.

Com essas experiências, tenho aprendido que, conforme sintetiza Santos (2006, p. 447-448), "a luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afetiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação."

⁶³ O conceito *racial literacy* foi criado pela antropóloga afro-estadunidense France Winddance Twine e traduzido pela psicóloga Lia Vainer Schucman (2012) como letramento racial. É um conjunto de práticas, que possibilitam a compreensão da forma como a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais nos âmbitos individual e coletivo. Baseia-se em seis fundamentos: reconhecimento dos privilégios integrados à branquitude; identificação do racismo como um problema atual, um legado histórico continuamente (re)produzido e (re)atualizado; compreensão de que as identidades raciais são aprendidas por meio de uma pedagogia colonialista e da colonialidade, resultado de práticas sociais excludentes e desumanizadoras; apropriação de uma gramática e de um vocabulário racial crítico acerca dos conceitos de raça, racismo e antirracismo; capacidade de traduzir e interpretar os códigos e as práticas "racializadas", e de analisar as formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, de gênero e de outras intersecções.

A produção da tese: sobre-vivências na pandemia

Nos anos de 2018 e de 2019, estive bastante envolvida com a realização das disciplinas, com o cumprimento dos créditos exigidos pelo PPGE, e com a participação em eventos. Entendia que era momento de priorizar o diálogo dentro e fora do Programa. Em 2020, planejava realizar as entrevistas com as/os estudantes indígenas, cogitava um doutorado sanduíche e depois me recolheria para escrever a tese.

Vivencio o início da pandemia de Covid-19 no momento de realização das entrevistas com as/os estudantes indígenas, que frente as necessárias medidas de distanciamento social são suspensas. As demais atividades do doutorado, como aulas, eventos, encontros, passam a ser virtuais. Concilio o isolamento com a atividade solitária da escrita da tese, além do trabalho doméstico, e saio somente para atividades essenciais, incluindo minhas imprescindíveis caminhadas diárias - que ousou dizer, foi onde tive os lampejos mais significativos da tese, talvez porque, como sinaliza o explorador norueguês Erling Kagge (2018), caminhar tem a ver com viajarmos em nós mesmos, com amarmos a Terra e permitirmos que o nosso corpo viaje na mesma velocidade da nossa alma, acompanhe a passada interior. Com isso, me somo a uma minoria de "imunoprivilegiados", pelo fato de poder trabalhar de casa, manter a renda, não estar na linha de frente de cuidados à pandemia e poder viver a paratopia do isolamento social.

Além da insegurança trazida pela pandemia, aos poucos outros sentimentos e emoções me paralisaram, como a agonia da incerteza de saber quando tudo passaria, o medo de adoecer, o temor de perder alguém, a tristeza e a indignação pelas mortes, a sensação de desamparo pelo governo federal (que foi criando estratégias que agravaram a pandemia, como a negação da ciência, o estímulo a aglomerações, o desestímulo ao uso de máscara, a desacreditação e a demora na compra de vacinas, a naturalização das mortes), e a inquietude em relação ao desenvolvimento da tese.

Conforme o tempo passava e a pandemia avançava, observava que sem nem todas/os podiam fazer isolamento social, muitas pessoas não se dispuseram a renunciar as suas satisfações individualistas em função da saúde pública e do bem comum, algumas continuavam negando a gravidade, outras nunca se comprometeram, umas morreram lutando e outras morreram negando. A banalização da morte, decorrente da maneira criminoso como o governo federal conduziu o "combate" à pandemia, levou a uma espécie de negação coletiva,

a própria impotência faz com que muitas/os acabassem se conformando com as perdas, em um país que convive historicamente com a morte, desde a maneira violenta como foi construída a nação até as violências que permeiam nosso cotidiano. E nessa guerra, as pesquisas foram mostrando que vidas eram salvas e que vidas sacrificadas, com o maior número de mortes de idosos, pessoas negras, indígenas e trabalhadoras/es pobres.

E os mortos por covid-19 foram se tornando um número a mais, sem imagens e referências biográficas, acompanhando diariamente as de contagiados e hospitalizados. Entretanto, assim como a maioria das/dos brasileiras/os, guardo aqui comigo muitas histórias de pessoas que enfrentaram o vírus e não sobreviveram... Perdi minha tia Odila Mior, o vizinho e síndico André Walter, o amigo Odair Lopes e várias/os conhecidas/os, testemunhei o sofrimento de muitas pessoas, e imaginei o de tantas outras...

Vivemos um trauma psicossocial (MARTIN-BARÓ, 1990), que reflete as características de desumanização de uma guerra, a fragmentação das relações, a naturalização do medo, das necropolíticas, do número de mortos. Freud, em *Mal estar da civilização* (2010), sinaliza que o sofrimento pode nos ameaçar a partir do próprio corpo, do mundo externo e das relações com outros seres humanos, e na pandemia sofremos com todos eles.

E em meio a consternação pelas vidas perdidas, a indignação pela situação de vulnerabilidade do país e o entristecimento, a tese foi sendo produzida com momentos de muito choro, como se uma represa tivesse sido aberta. Estava mais sensível, mas não havia nada represado, eu sempre respeitei muito o que eu sinto, "ainda o que nos vale é sermos capazes de chorar, o choro muitas vezes é uma salvação, há ocasiões em que morreríamos se não chorássemos" (SARAMAGO, 2008, p. 101). Mas o mundo não respeita sentimentos, "o mundo é um moinho" (CARTOLA, 1976)⁶⁴, e "mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não para" (LENINE, 1999).⁶⁵

Se toda alegria festeja, toda tristeza lamenta⁶⁶

A morte de qualquer homem me diminui, porque sou parte do gênero humano. E por isso não perguntai: Por quem os sinos doam; eles doam por vós. (DONNE, 2007).

⁶⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L8U1Y9PBfig>

⁶⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SWmluvCRfvA>

⁶⁶ Em referência ao poeta inglês William Shakespeare, 2019.

No ano de 2021, após aguardar por um longo período, e ainda sem a vacinação, aceito o fato de que teria que realizar as entrevistas de forma on-line, enquanto a pandemia e o pandemônio seguiam seus cursos, com novas variantes e mais mortes, lembrando o fio do qual somos feitas/os e as costuras mínimas que nos amarram com a vida...

Como não sentir muito? Como não me importar com tudo que está acontecendo, com todas as vidas perdidas? Com a poeta Cora Coralina, lembro que bondade também se aprende e com Rubem Alves (2012b) "que tristeza é para ser ensinada, pra fazer melhor o coração [...] para haver compaixão, é preciso saber estar triste. Porque compaixão, é sentir a tristeza de um outro." Como explicar um comportamento social no qual a pulsão de morte se difunde e se instala desta maneira? Como estamos perdendo o tema dos afetos? Por que foi que cegamos?⁶⁷

Tenho buscado compreensão com os povos indígenas, para quem crises nunca deixaram de existir e o fim do mundo já aconteceu várias vezes, e que por meio de intelectuais e lideranças, têm ampliado os horizontes das reflexões sobre os temas fundamentais do nosso tempo, nos deslocando para um lugar mais integrado à natureza, mais profundo, diverso e liberto do fetichismo da mercadoria, precisamos ouvi-los, estudá-los, aprender com eles.

Para Davi Kopenawa (2015) o vão desejo de ignorar à morte está ligado à fixação dos brancos na relação de propriedade e na forma-mercadoria. Para Ailton Krenak (2019), existe uma ânsia por consumir a natureza e também as subjetividades, e é preciso desligar a máquina de fazer novas coisas e manter as diferentes poéticas sobre a existência para adiar o "nosso fim do mundo". Nesse sentido, ainda segundo Krenak (2020, p. 44) temos que abandonar o antropocentrismo, pois há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade, "o vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise."

Com os povos indígenas reaprendemos que somos parte da natureza, desse organismo do qual fomos nos alienando, pensando que a Terra é uma coisa e a humanidade outra. Nunca esqueço do dia em que os povos Kaingang e Guarani me ensinaram, que quando vão retirar algo da floresta pedem licença a ela. Depois disso, nunca mais guardei as pedrinhas do rio,

⁶⁷ Em referência ao livro *Ensaio sobre a cegueira*, do escritor português José Saramago (2008). Para o autor, "estamos a destruir o planeta e o egoísmo de cada geração não se preocupa em perguntar como é que vão viver os que virão depois. A única coisa que importa é o triunfo do agora. É a isto que eu chamo a cegueira da razão".

como Manoel de Barros (2010b, p. 460), "eu não sabia que [...] fossem de posse das rãs", e assim como Saramago (1994, p. 184), agora sou capaz de "segurar um malmequer e não lhe arrancar as pétalas por serem já sabidas as respostas, ou por serem estas de tão pouca importância, que descobri-las não valeria a vida duma flor."

Das tripas coração

Tempos melhores virão
a certeza que eu tenho não sei de onde vem
mas vem, sempre vem, a transformação
(GESSINGER, 2018)⁶⁸

Em janeiro de 2022, me torno mais uma infectada pelo vírus, pela variante Ômicron, mas apesar de apresentar muitos sintomas e do abalo psicológico, graças à vacina, desenvolvida pela ciência e ofertada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), não necessito de internação. Em tempos de incerteza, de emergência e de crises que ameaçam a própria sobrevivência, como esses que estamos vivendo, fui percebendo que apesar das dificuldades de produzir a tese, ela assumia uma importância cada vez maior, por buscar contribuir na construção de uma coexistência e um relacionamento entre os diversos saberes e experiências como caminho para a emergência de ecologias de saberes (SANTOS, 2009a), para o exercício da interculturalidade crítica (WALSH, 2009a), e para relações colaborativas e não extrativistas com todas/os que compõem o cosmos.

Essas sobre-vivências atravessaram o meu período de doutorado, sobretudo o momento da pesquisa de campo e da escrita da tese e influenciaram em seu desenvolvimento.⁶⁹ Dar continuidade a tese foi um exercício de sublimação, de transformar o medo, a tristeza, a indignação e a frustração em potência de ação, sustentado pela luta e pela esperança, pois há momentos em que os sonhos nos sustentam mais que os fatos. Como escreveu o poeta português António Gedeão "eles não sabem, nem sonham que o sonho comanda a vida, que sempre que um homem sonha, o mundo pula e avança, como uma bola

⁶⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8G-eaylSjtY>

⁶⁹ De acordo com os resultados de uma pesquisa realizada pela UFSC em fevereiro e março de 2021, intitulada Estilo de vida e saúde mental da população da UFSC em tempos de covid-19, toda a comunidade universitária percebeu prejuízos psicossociais significativos relacionados à pandemia e suas exigências de distanciamento social, trabalho e aulas remotas, 73,3% dos respondentes perceberam uma piora no seu estado de saúde física e mental, mas estudantes de pós-graduação foram os que relataram maiores índices de sofrimento psíquico.

colorida entre as mãos de uma criança." Nesses tempos difíceis, "é preciso coragem para ter esperança" (COUTO, 2016a), mas pelos esforços de nossas lutas, dias melhores virão, pois nossa espera é um tempo de "que-fazer" (FREIRE, 2000), de guardar o pessimismo para dias melhores (Frei Betto) e buscar acelerar o tempo da mudança social (Betinho).

2.2 APRESENTANDO AS/OS ESTUDANTES COAUTORAS/ES

As mônadas de apresentação foram tecidas a partir das transcrições das entrevistas⁷⁰ e de materiais trocados com as/os estudantes ao longo do desenvolvimento da pesquisa, como as fotos enviadas e nomeadas por elas/es e as epígrafes. Com exceção da estudante do curso de Enfermagem, que preferiu preservar sua identidade, as/os demais estudantes optaram por ter suas identidades divulgadas, autorizando a publicação de seus nomes, imagens e epígrafes enviadas à pesquisadora.

Amanda Pesente

Figura 3 - A luta continua até o último indígena.

⁷⁰ Pequenos trechos contidos nas mônadas de apresentação podem se repetir nas demais mônadas utilizadas ao longo da tese.

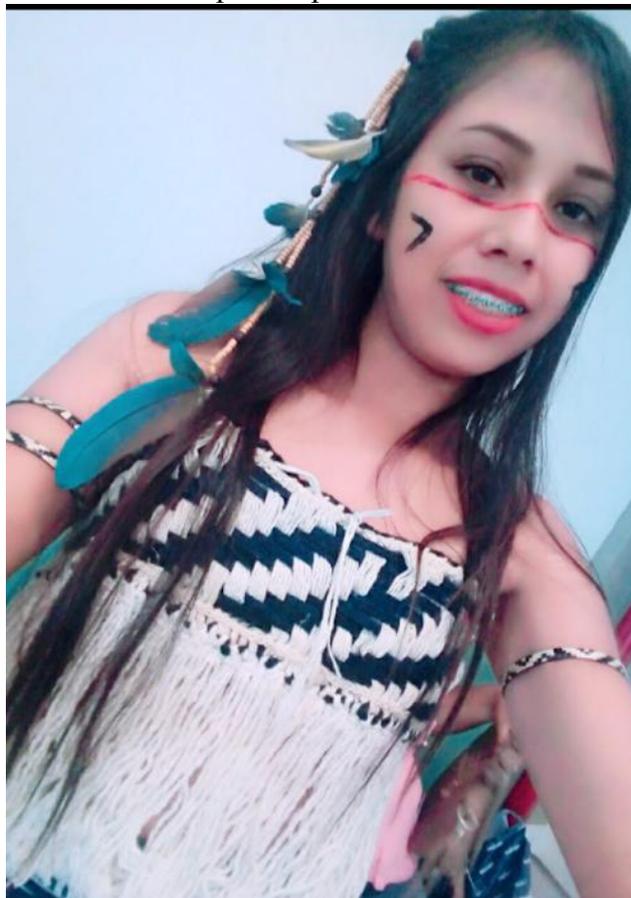


Fonte: Amanda Pesente (2021).

Moro na Aldeia Toldo Chimbangue em Chapecó/SC, com meus pais e minha irmã de 10 anos, tenho 19 anos, eu sempre morei e estudei aqui, me formei no ensino fundamental e médio na Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'nó. Entrei na UFFS no início de 2021, via Enem/SiSU, fiz o Processo Seletivo Simplificado, entrei através das vagas reservadas pela Lei de Cotas, curso Pedagogia, quero me especializar em Educação Especial, conseguir trabalhar ali na minha antiga escola, sair como aluna e voltar como professora, seria um sonho. Tirando meu pai que é agricultor, minha mãe que é formada na área da saúde, ela é auxiliar em saúde bucal, e uma tia que também é da saúde, minha família é todo mundo formado na área de educação, trabalham no posto de saúde e na escola daqui, todos são indígenas, e sempre estão assim, digamos, na luta mesmo, sempre incentivando estudar e estar na luta, desde pequenininho, sempre ensinando, mostrando tudo, desde a realidade também, que a gente tenta, digamos, não perceber muito, para a gente não sofrer tanto assim...

Andreya Farias

Figura 4 - Tradições nem costumes podem permitir a violência contra a Mulher



Fonte: Andreya Farias (2021).

Sou da Terra Indígena Nonoai, Aldeia Pinhalzinho, sou casada há um ano, tenho 23 anos. Eu estudei aqui na Vila Conceição, na Escola Estadual Indígena Ensino Fundamental Kaingang Jag Mag, do pré ao quarto ano, depois vim mais aqui para cima na Aldeia Pinhalzinho, Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Médio Cacique Sê Gre, estudei o ensino fundamental completo, daí como não tinha ainda o Ensino Médio, eu estudei na cidade, no Instituto Estadual de Educação Padre Vitório, em Planalto/RS. No último ano descobri que eu estava com câncer, aí foi bem difícil, eu não tinha mais forças para estudar, para pensar para frente, eu não tinha mais nada para pensar, eu tinha perdido meu cabelo, tinha vergonha até de ir para a aula na cidade com colegas não indígenas. Antes de entrar na UFFS Chapecó/SC, eu estava na UFFS de Erechim/RS, fazendo o curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza, mas a moradia lá estava muito difícil, pagar hotel, lanche, daí eu tive que desistir, era uma semana lá e a outra em casa, e era bem legal o curso, tinha a ver com a nossa comunidade, comecei há quatro anos, ganhava bolsa permanência, mas R\$ 900 reais não tava dando conta de me manter. Quase 100% da turma era indígena, tinha três ou quatro que não eram, era muito bom, porque a gente não teve vergonha nas apresentações, nos seminários, nas aulas, a gente conversa normal, já na UFFS Chapecó a gente é somente um ou dois índios na turma com os brancos, daí a gente já fica meio sem jeito para conversar. Com a nota do Enem eu entrei em Geografia em Chapecó. Eu vi lá que tinha o Processo

Seletivo do SISU/Enem, que tinha uma vaga, eu acho, para quem era comprovadamente indígena pela certidão de índio, daí eu me inscrevi e consegui uma vaga para indígenas aldeados. Na verdade, meu sonho de ensino médio era querer ser advogada, médica, eu até passei em processo seletivo de Enfermagem na UFPel, mas por motivos pessoais não deu para mim ir fazer o curso, eu estava num tratamento de quimioterapia, eu estava num processo muito difícil naquele tempo. Me inscrevi também em Farmácia, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) em Frederico Westphalen/RS, fiz a prova, passei, mas não cheguei a começar. Aí ingressei numa escola de técnico de enfermagem, o difícil era ir daqui da Aldeia para pegar ônibus na cidade, as mensalidades eram bem em conta, mas a gente chegava quase meia-noite na cidade de Planalto, daí, às vezes, eu vinha a pé com uma parente que morava mais perto, tava muito difícil, abandonei. Na Geografia estou gostando do curso, estou nas aulas do PIN, está bem bom. Entrei bem no começo da pandemia, em 2020, fui na aula na UFFS só uma vez, depois parou tudo. Agora eu não vou abandonar, porque eu tenho que ter uma formação, eu vejo que as coisas estão cada vez mais difíceis, por mais que eu seja índia, que eu vou ter algumas portas abertas, a gente tem que ter um estudo, tem que ter uma formação hoje em dia. Três irmãos meus trabalham fora da Aldeia, na colheita do alho, da uva, mais para Caxias do Sul/RS, minha irmã é casada com um não indígena, mora na cidade de Concórdia/SC, um dos meus irmãos também estuda na UFFS, faz Filosofia. Ali na UFFS a gente entrou em bastante da família, a minha família gosta de estudar, porque cada universidade tem um parente. Eu sempre estou correndo atrás, porque eu vejo pelos meus irmãos que trabalham, tá certo que ganha dinheiro e tal, um dinheiro bom, mas não é mensal que tu tem um dinheiro com emprego fixo. Quero acabar esse curso para ter conhecimento sobre a Terra Indígena, depois eu quero fazer técnico de enfermagem, pelo que eu passei eu quero ajudar as pessoas. Eu trabalho já no posto, como agente indígena de saúde.

Carlos Daniel Fortes Vaz

Eu sou natural de Água Santa/RS, da Terra Indígena de lá, eu comecei desde o pré até o segundo ano do Ensino Médio estudando na Escola Indígena da Serrinha/RS, na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, aí de lá por causa de conflitos eu vim morar aqui na Aldeia Pinhalzinho, TI Nonoai, em Planalto/RS, concluí aqui, em 2018, o ensino médio na Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Médio Cacique Sê Gre. Estudei toda a minha vida nas escolas indígenas e sempre participei de grupos de dança, para estimular outras escolas e não deixar apagar o fogo de nossos antepassados. Em toda minha jornada escolar participei de reuniões com líderes da comunidade e assim aprendi a preservar o valor da nossa terra e a respeitar sempre o próximo, pois estamos cada dia mais além e quebrando barreiras onde colocaram dizendo que UM ÍNDIO NÃO PODE. Contudo, podemos e devemos lutar como um povo indígena, buscar sempre crescer e evoluir. Em 2019 fiz o Processo Seletivo Exclusivo Indígena para entrar em 2020, passei para a UFFS, faço Engenharia Ambiental. Tenho 20 anos, sou casado, moro na casa dos meus pais, eu e minha esposa. Tenho três irmãos, a minha irmã mais velha trabalha, a outra estuda Zootecnia na UFSC e o outro irmão mais novo estuda na Aldeia. Eu escolhi a UFFS porque é perto de casa, e Engenharia Ambiental foi o curso que mais me chamou a atenção, achei o mais interessante, entrei na universidade para ajudar a comunidade, tentar um futuro melhor. Quando a gente começa só pega as matérias do PIN, que é específica para os indígenas, deu para ir só duas semanas, depois parou tudo, por causa da pandemia. As aulas estão boas, estou conseguindo acompanhar bem. Agora no segundo semestre peguei os CCRs do meu curso mesmo. Eu estou gostando, estou achando bem legal. Sou o único indígena dessa turma, consegui me apresentar, falar um pouco, me senti acolhido, eles são bem gente boa. Recebo o auxílio PIN da UFFS, a bolsa permanência quando entrei não abriu mais. Aqui em casa a gente tem um barzinho, eu cuido do bar e estudo, o pai

também tem roça daí a gente planta milho, feijão, mandioca, batata. As aulas tem dias que é de manhã, tem dias que é de manhã e de tarde. O que mais atrapalha para os cursos integrais, que tem que ir morar para lá, são os auxílios, que são muito baixos, é difícil se manter, por isso que tem muitos que desistem, vou precisar da ajuda dos meus pais.

Estudante de Enfermagem

Eu vim de uma Aldeia no Oeste Catarinense, cursei todo o ensino básico em escola pública, o ensino fundamental na Aldeia e o ensino médio fora. Eu consegui uma vaga na UFFS através do Processo Seletivo Exclusivo do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), eram duas vagas, eu consegui uma. Sou da primeira turma dos indígenas na universidade, então foi bem difícil essa caminhada no início, se mudar, sair da Aldeia, mas foi bem, bem necessário esta minha saída, porque eu aprendi muitas coisas, foi um aprendizado muito bom entrar na universidade pública, uma universidade gratuita, com ensino muito bom, querendo ou não o ensino em uma universidade pública federal é diferenciado de outras universidades. Como eu era da primeira turma, até a própria universidade não sabia lidar, como auxiliar, eles estavam aprendendo, muitas coisas eles aprenderam junto com nós. Ao longo da universidade a gente passou por momentos difíceis, principalmente por ser indígena, vir de uma aldeia indígena, e principalmente no Sul do Brasil, tem muito essa questão de discriminação racista, e eu sofri bastante discriminação sim, quando eu entrei. Mas eu desconstruí vários pensamentos ao longo dessa minha trajetória de algumas pessoas que passaram pela minha vida durante a graduação, então foi bacana e eu consegui mudar um pouco o pensamento delas em relação a isso, até dos meus próprios colegas de faculdade. Eu não trabalhei durante a graduação, porque o meu curso é integral, e como eu me mudei para Chapecó, eu consegui me manter com a bolsa permanência, disponibilizada pelo governo federal, aí eu conseguia me manter, eu não conseguia me manter financeiramente bem, mas de uma maneira com que não fizesse eu desistir. Ao longo da graduação eu fui monitora, eu fui bolsista de pesquisa, eu participei de programas voluntários na universidade, ligas acadêmicas, grupo de pesquisa. Foram muitas conquistas ao longo, e eu fui conseguindo fazer aos poucos, e quando eu me dava conta, eu tinha feito, desde o início eu achei que eu não seria capaz, e lá no final eu descobri que eu era capaz de ter feito aquilo, então isso contribuiu muito para mim. Então eu penso em contribuir na minha área de conhecimento para melhorar a saúde indígena, essa vai ser a minha forma de contribuição nessa luta. Meu sonho ter uma graduação numa universidade pública e gratuita, meu grande sonho, mas é um dos meus sonhos assim da graduação, continuar estudando, ir para uma especialização, um mestrado...

Isabela da Silva de Oliveira

Tenho 20 anos, atualmente eu estou morando em Chapecó, eu fico nesse vai e vem, porque eu moro na Terra Indígena Nonoai/RS também, tenho meus pais aqui na Aldeia Bananeiras. Moro com meus pais e uma irmã. A minha mãe é técnica de enfermagem, ela trabalha há uns vinte anos no posto de saúde daqui na área das vacinas, o meu pai não é indígena, ele é ex-patrolheiro aposentado, e minha irmã é adotiva, meus tios abandonaram ela e minha mãe pegou para criar, também tenho outros irmãos por parte de pai. Como eu consegui um emprego em Chapecó, eu sou professora de Matemática, eu estou trabalhando já, então eu me mudei, mas meu contrato termina em dezembro. O meu trajeto escolar, eu estudei até a 5ª série na Escola Estadual Indígena Pero Ga, após isso eu comecei a estudar no município de

Gramados dos Loureiros/RS, na Escola Municipal João Batista Neto, que fiz até o oitavo ano, e depois eu comecei a estudar na Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Giordani. Eu sempre tive a certeza de que eu queria ser professora, então eu sempre amei a licenciatura, a partir do momento que eu entrei no meu sétimo ano eu já tive a certeza que eu queria ser professora de Matemática, e eu sempre ganhei bastante apoio, dos meus professores, da minha família, porque meus tios também são professores do lado do meu pai, sempre tive bastante incentivo, minha mãe sempre quis que eu migrasse para a área da saúde, porém eu não gosto, tenho pavor de sangue, fico longe disso. Eu ingressei no ano de 2018, pelo Processo Seletivo Exclusivo Indígena. Eu sou bolsista do PIBID na Matemática, tem sido um grande aprendizado, a gente trabalha também em sala de aula na Escola Marechal Bormann. Recebo bolsa permanência. Por enquanto nesse ano eu ingressei como monitora voluntária no PIN, o meu objetivo é ajudar os outros colegas que estão ingressando, quando eu ingressei nas turmas do PIN, eu me senti um pouco excluída, porque eu não falava o idioma, eu e um outro colega, se não me engano em uma turma de trinta e pouco estudantes, e apenas dois não falavam o idioma, na verdade eles excluíam a gente, pelo fato de não falarmos o idioma. Não tenho coisas assim a longo prazo, eu vou vivendo, mas eu quero que as nossas crianças, os nossos pequenos comecem a olhar a Matemática de uma forma diferente, não sei se é por causa do professor, porque a maioria dos nossos pequenos eles são muito, muito bons em Matemática, e eu quero incentivar, eu quero outros professores, porque nós não temos nenhum professor de Matemática formado na nossa Terra Indígena, então eu quero incentivar isso sabe, servir de espelho para as outras pessoas, para as outras crianças.

Liuzana Inácio

Ēg jykre fāg ke ēg vy nytī, ēg krē ve ka ēg vy
vāsānsān ke naī ēg krē ty mūg há han jé.⁷¹

Meu nome é Liuzana Inácio, tenho 25 anos, eu nasci na Aldeia de Iraí/RS e cresci na Aldeia Kondá em Chapecó/SC, cheguei com três anos de idade, e aqui que eu comecei a dar os meus primeiros passos, tanto na educação quanto na vida. Meus pais moram aqui, junto comigo na Aldeia, eu sou casada, tenho uma filha de oito anos e estou gestante de um piázinho, a espera de meu guerreirozinho, o nome vai ser Kumī, que é o nome de uma das comidas tradicionais daqui, que é muito apreciada. Estudei na Aldeia, na Escola Indígena de Ensino Fundamental Sāpe Ty Kó, depois na Escola Básica Municipal Água Amarela e o ensino médio fiz na cidade, na Escola Estadual de Educação Básica São Francisco. Atualmente sou estudante da UFFS faço Ciências Sociais e pela Unochapecó eu estou cursando Pedagogia, e não estou trabalhando no momento, eu acho que nem dá tempo, dá choque com os turnos da faculdade, recebo bolsa permanência. Tenho cinco irmãos, um deles é o professor Eliel, da educação indígena daqui, ele fez a formação pela Unochapecó, tem mais uma irmã que está estudando, os outros só trabalham, sou a terceira da família a entrar no ensino superior. Quando meu irmão começou a cursar ensino superior, eu vi que isso era possível, e daí eu comecei a me interessar, tanto que depois de terminar o ensino médio eu entrei na UFFS pelas cotas, pelo Processo Seletivo Exclusivo Indígena, em 2018. Estou na fase do TCC, é sobre educação indígena também, estou estudando Gersem Baniwa, eu estou fazendo em cima da teoria dele, dos pensamentos dele. Eu não sabia que um autor poderia fazer tanto sentido assim. Escolhi esse tema pensando nos desafios que um estudante indígena passa ao ingressar no ensino superior, o que a gente sente na pele, a questão que eu

⁷¹ A frase fala da nossa luta que não acaba por conta das nossas gerações futuras, para que tenham suas crenças e costumes preservados e dias melhores.

mais me inspirei é sobre o racismo. Eu botei as minhas próprias vivências como Baniwa fez, algumas situações que eu passei, e meu objetivo é poder tentar escutar críticas revolucionárias sobre a questão indígena, sobre a minha questão! Eu acho que essa inferioridade que os não indígenas, que a sociedade não indígena impõe ao estudante indígena, faz com que ele meio que se prive disso, se afaste de suas próprias raízes, eu penso em quebrar isso também, e eu pretendo usar a Pedagogia também como objeto de estudo com os estudantes indígenas que eu vou atuar, incentivar as crianças, porque o foco hoje é as crianças que estão vindo através dessa educação. Eu penso que eu tenho uma responsabilidade muito grande em minhas mãos, de poder demonstrar que isso é possível, que o indígena pode ser o que ele quiser sendo indígena, cursar ensino superior, fazer mestrado, doutorado, sendo indígena, não precisa mudar de essência para isso, até mesmo com os meus filhos, que eles reconheçam que é possível sim superar esse racismo, esse preconceito...

Marizete Garcia

Eu sou da Terra Indígena Nürvãnh/Nonoai/RS⁷², sou casada, tenho dois filhos, um casal, um menino de 11 anos e uma menina de 5 anos, e tem mais um a caminho, mas não é por isso que eu vou desistir. Tenho 33 anos e meu parceiro também é indígena. Eu estudei na Escola Indígena Kógũnh Sī, na época se chamava assim, quer dizer ervalzinho, agora não existe mais, fiquei até a 4ª série, depois eu fui para fora da Aldeia, no colégio dos brancos, como dizem, fiquei até o oitavo ano na Escola Estadual de Ensino Fundamental Adílio Daronchi, no interior de Nonoai, depois fui para a cidade grande para o ensino médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dulcina, em Nonoai. No segundo ano eu desisti, porque como minha cultura é diferente, os pais fazem casamento, tipo, chegou uma idade tem que casar, então praticamente aconteceu isso comigo, no segundo ano, recém casada, era tudo bom, daí acabei desistindo, fui morar na outra Aldeia. O meu pai, como ele sempre insistiu, insistiu, ele foi me buscar depois do terceiro mês de casada, e falou para o meu marido "oh, eu falei, assim e assim para você, quando tu ia casar, que ela não ia deixar de estudar, então vamos para casa comigo, que ela vai estudar", daí eu voltei para casa com ele, e fui estudar no EJA, na Escola Estadual Adolfo Giordani, em Gramado dos Loureiros. Todos os pais sonham uma faculdade para seus filhos, e meu pai foi um desses, eu nunca esperei entrar numa faculdade, eles sonhavam e eu já não, eu ficava na minha, até que um tempo depois eu vi que eu tinha que estudar para ajudar a minha comunidade, então conversei com o meu parceiro, e ele disse "pode ir". Fui me inscrever na UFFS de Erechim/RS, para começar a minha faculdade de Licenciatura em Ciências da Natureza, fiquei dois anos e acabei não gostando, não vinha animada, não era o que eu precisava. Daí surgiu essa oportunidade em Chapecó, o Processo Seletivo do PIN, eu fui uma das primeiras que entrou na universidade, na segunda turma, passei, quis História porque eu sabia que era da minha área, que estudava sobre nós, estudava sobre Arqueologia, e quis isso, daí mudei, não me arrependo. Entrei em 2016, mas cai de paraquedas, porque lá em Erechim já tem próprio para indígenas, que tu só fica com indígenas, tu não tem essa experiência de estar com os de fora, fui indo, fui indo, tive várias dificuldades, peguei até depressão no começo, porque pra mim tudo era novo, não conhecia nada, e do modo que eu cursei o ensino médio, eu não tava pronta para acompanhar aquela turma, eu me senti excluída da turma, não queria saber mais, porque eu vi muito preconceito lá dentro, e eu não fui recebida do jeito que eu imaginava, aquilo me afetou bastante, tanto que eu desisti no segundo semestre, não deu mais para mim ir, eu não aguentava mais. Meu pai disse "não, tu não pode parar, não é assim", eu fui motivada por várias pessoas, as lideranças me chamaram. Em 2018 eu entrei de

⁷² A estudante optou por utilizar as duas formas de escrita da cidade, a primeira em língua Kaingang, que segundo ela, faz referência ao nome do primeiro morador Kaingang.

volta, e daí eu já fui com aquela coisa, "nossa, como é que eu vou chegar lá, será que vai ser a mesma coisa, será que eu vou desistir de novo?" Entrei, eu já tinha mais uma colega que eu conhecia, que é da mesma Aldeia, daí eu disse, "agora, acho que agora vai ser tranquilo". Sentamos, conversamos, acabamos criando uma família, eu e ela, dentro da universidade, começamos e foi muito bom. Quando eu cursei o componente curricular História da Fronteira Sul foi a partir daí que a visão foi mudando dos meus colegas, a visão deles ficou tipo, mais virada pra mim, e isso me fez eu me sentir acolhida na universidade. Acabamos com a professora Dulce, fazendo reunião para a UFFS ter o acolhimento que eu não tive, conversamos, os meus colegas sentiam a mesma coisa, que a gente não foi recebido do jeito que a gente imaginava, a gente entende até porque, é outro povo, outra etnia, e a gente acha que vai chegar lá e se adaptar melhor, então tentamos colocar algo diferente, do indígena ingressar e saber que tem outros indígenas lá, para eles se sentirem em casa, como dizem, e não passar pelo que passamos, podem até passar um pouco, então a professora Dulce ajudou bastante, a gente buscou vários professores para ver o que eles pensavam, e acabamos criando essa turma do PIN, por enquanto está funcionando, e é bem gratificante sentir que você fez parte de pouquinha coisa, sabe, de ver teus parentes bem, de ver eles querendo estudar, querendo ir pra frente, querendo se mostrar, porque no começo ninguém queria dizer, porque se tu dissesse que era indígena, era um ET que estava ali, era tão triste... E agora está diferente, a UFFS está diferente, e fizemos uma apresentação belíssima, porque nós colocamos na cabeça que não podemos recuar, vamos ocupar nosso lugar, que são oferecidos para nós por direito e não vamos recuar, todo mundo tem que saber que nós estamos aqui, então isso me motivou, e agora eu sou mais tranquila, estou fazendo meu TCC sobre terra, territorialidades e conflitos indígenas na Terra Indígena Nonoai. Eu ainda tenho sonho de fazer um mestrado, fazer um doutorado, eu sonho muito ainda com isso, que nem eu disse para o meu marido "eu sei que, às vezes, eu ando sonhando demais, mas agora sou que sonho, uma vez era vocês."

Marli Tomás

Figura 5 - Marli Tomás, estudante de Letras - Português e Espanhol.



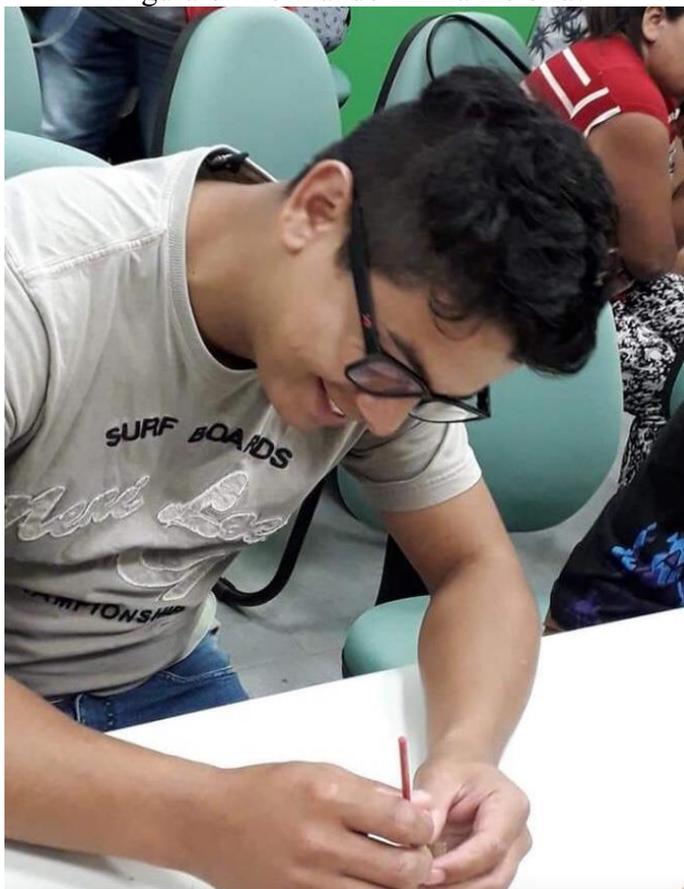
Fonte: Marli Tomás (2021)

Eu sou de Planalto/RS, Terra Indígena Nonoai, fiz meu ensino fundamental no Instituto Estadual de Educação Padre Vitório, em Planalto/RS, daí me mudei para Constantina/RS, Terra Indígena Serrinha, fiz meu ensino médio lá, na Escola Estadual São José. Os meus pais são separados há quase vinte anos, meu pai mora em Planalto, é agricultor, e a minha mãe mora em Constantina, trabalha como merendeira em uma escola indígena, está quase se aposentando. Tenho outros irmãos que fazem curso superior, nós somos em oito na família, tem quatro que faz curso superior, e os outros que são formados em cursos técnicos, já trabalham na Aldeia, só tem uma que não estuda. Em 2011/2012, fui fazer Pedagogia na cidade de Liberato Salzano/RS e trabalhava como professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Indígena Tanhve Kregso, dentro da Aldeia de Serrinha. Como era muito difícil para mim fazer, trabalhava durante o dia e estudava à noite, fiz dois semestres e parei o curso, tinha muito custo também, a mensalidade, o transporte para se deslocar da Aldeia até à universidade. Daí fiz o Processo Seletivo Exclusivo do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da UFFS, e passei para o curso de Filosofia. Iniciei em 2015, não me adaptei muito ao curso, em

2018 fiz outro processo seletivo exclusivo na UFFS e comecei o curso de licenciatura em Letras: Português e Espanhol. Estou morando em Chapecó há 6 anos, moro numa casa alugada junto com meu filhinho de 12 anos e uma colega da UFFS, do curso de Agronomia. A gente sai da Aldeia, vem para cá, então a gente tem essa dificuldade em se adaptar. A nossa dificuldade maior, não só minha, mas também dos demais indígenas é a permanência, porque nós como estudantes da UFFS, a gente não tem a casa do estudante, a gente tem que alugar um espaço para poder ficar e a gente depende da bolsa. Então tem bastante alunos que acabaram desistindo, eu fui uma das primeiras que entrou na universidade, lá em 2015, e ainda estou, muitos desistiram, ficavam um semestre, dois semestres e acabavam desistindo. No começo encontrei bastante dificuldade em me adaptar, que o meu filho tinha ficado na Aldeia junto com a minha mãe, então eu me sentia com muita dificuldade, assim, pensando, ele lá e eu aqui, pensei até em desistir, quantas vezes, aí depois que comecei a receber minha bolsa permanência, eu trouxe ele morar comigo, e ele começou a estudar em uma escola do município, bem pertinho de casa, aí eu me senti melhor.

Rudinei Guilherme Lemes

Figura 6 - Formando minha história!



Fonte: Rudinei Lemes (2019)

Tenho 26 anos, minha família é da Aldeia Toldo Chimbangue em Chapecó/SC, morei um tempo na Aldeia Toldo Pinhal, quando minha mãe foi trabalhar lá de técnica de enfermagem. Sou, entre aspas, pai solteiro, tenho uma filha de cinco anos, me separei e minha filha fica mais comigo. Estudei de 1ª à 4ª série na Escola

Indígena de Ensino Fundamental Cacique Pirã, na Aldeia Toldo Pinhal, da 5ª à 8ª fiz na Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'nó, no Toldo Chimbangue, e o ensino médio tive que fazer na cidade, na Escola de Educação Básica Professora Luíza Santin, pois na época não tinha na Aldeia. Depois que eu terminei, fiquei um tempo sem estudar, fiz curso técnico, depois pensei em fazer faculdade, foi quando tive acesso ao Processo Seletivo Exclusivo do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFFS, fui fazer, passei e estou até hoje, entrei no ano de 2018, no curso de Administração. Trabalhei quatro anos de agente de saúde na Aldeia, optei por sair para trabalhar fora, para ir conhecendo mais a área administrativa, ter experiência e ir amadurecendo dentro de uma empresa, mas eu mandava currículo para as empresas com o endereço daqui da Aldeia e quando eu coloquei um endereço de fora, dois, três dias depois já me chamaram para fazer entrevista. Faz três meses que estou trabalhando na área administrativa de uma empresa, mas meu objetivo é, depois de formado, voltar a trabalhar dentro da Aldeia ou de alguma forma trabalhar com o povo indígena.

Sival Cadete

Posso ser o que você é, sem deixar de ser o que eu sou. Índio.
Nelson Sē Gre (grande sábio guerreiro e cacique da Aldeia Pinhalzinho)

Eu tenho 33 anos, sou da Terra Indígena Nonoai, é uma terra bem grande, pega cinco municípios do Rio Grande do Sul, Nonoai, Rio dos Índios, Planalto, Gramado dos Loureiros e Alpestre. Me criei aqui, nasci, meus pais são índios já bem velhos, aqueles índios puro mesmo, os Kaingang mesmo, são raízes dessa terra, conhecem toda a história. Sou casado, tenho duas filhas. Quando eu tinha uns sete anos eu entrei na aula na Aldeia, na Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Médio Cacique Sē Gre, na época a escola era pequena, estudava também a nossa cultura, nossa língua, escrita e fui indo até que completei o ensino fundamental, e como nós não tínhamos naquele tempo o ensino médio na Aldeia, tivemos que ir para a cidade, onde tive bastante dificuldade. Eu entrei no Instituto Estadual de Educação Padre Vitório, em Planalto/RS, acho que foi no ano de 2008, 2009, e naquele tempo aqui na nossa Região havia muito preconceito, e como nós já vínhamos de uma escola bem indígena, a gente era acostumado a conviver com os nossos parentes, tu chega numa escola grande, na cidade, tu tem uma história bem diferente, é bem difícil de se adaptar. Quando eu me formei no ensino médio, como eu já tinha estudado toda a nossa cultura, desde quando eu comecei nas aulas nas escolas indígenas, e aprendi a escrever e a falar bem, eu tive o privilégio de trabalhar na escola indígena que eu fiz o ensino fundamental, como professor de cultura e de língua Kaingang, e como professor eu tinha que buscar mais conhecimento, então em 2011, comecei a estudar no Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAM, no pólo de Passo Fundo/RS. Era particular, meus pais me ajudavam, como eu estava trabalhando era mais fácil um pouco, fiz o curso de Pedagogia. Eu sempre tive o sonho de entrar em uma universidade federal, e o meu sonho mesmo era de fazer história, só que nunca consegui entrar no vestibular para história, até que um dia eu também quis fazer Ciência da Computação, fiz o Processo Seletivo Exclusivo do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) e consegui entrar na UFFS, entrei feliz, porque já tinha bastante amigos e parentes lá, e a recepção foi muito boa, porque eles já tinham uma turma especial que eles chamam de PIN, é um processo diferente, uma turma só de indígenas no primeiro ano, então foi mais fácil de se adaptar à universidade.

Vagmág Fernandes (nome indígena)

Tenho 23 anos, sou solteiro, tenho duas filhas, uma de três e outra de dois anos. Sou de Passo Fundo/RS, mas fui registrado em Nonoai/RS. Passei um longo período da infância no Rio Grande do Sul, e aos 10 ou 9 anos, por aí, eu me mudei para Santa Catarina, para Chapecó, Aldeia Kondá, frequentando a escola indígena até a 4ª série. Depois dessa fase eu tive que sair da Aldeia para estudar na cidade, que já foi um avanço muito grande para mim naquela época, porque aqui na Aldeia a gente fala o kaingang desde criança, não sabia muito se comunicar fora. Daí foi na Escola Estadual de Educação Básica São Francisco, onde fiquei até a metade do primeiro ano do ensino médio. Aí começaram um curso de ensino médio e magistério no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, para indígenas das três etnias de Santa Catarina (Kaingang, Xokleng e Guarani), me inscrevi, passei, a gente ficava umas três semanas lá e ficava uma semana em casa, foi assim, indo e voltando, até que me formei em 2019 e comecei a trabalhar na Escola Indígena de Ensino Fundamental Sãpe Ty Kó, aqui da Aldeia Kondá. E a UFFS apareceu quando tiveram aqui e me apresentaram ela, depois que eu me formei lá em Floripa, minha ideia era estudar na UFSC, porque até o momento eu não sabia que tinha uma mais próxima, daí eu fui fazer a prova e passei. Trabalho na escola à tarde e à noite estudo. Entrei em 2019, pelo Processo Seletivo Exclusivo Indígena, depois consegui a bolsa permanência. E foi mais também pelos colegas que estudavam lá que eram daqui da Aldeia, daí eu tinha alguém para me ajudar lá, para de certa forma ser acolhido, para não ser muito sozinho. Quando eu comecei a fazer tinha muita gente que falava que dentro da Aldeia essa área de Filosofia não teria muita utilidade, mas eu resolvi mesmo fazer porque é uma coisa que eu amo, eu sempre pensei em escrever um livro relacionado a minha cultura, só que eu teria como base a Filosofia. Quando eu entrei, no começo, tava difícil adaptar, mas como eu tive sorte de ter um colega indígena lá do Rio Grande do Sul, que também tava fazendo Filosofia, a gente começou a se ajudar, começou a se dar o incentivo, e tava tudo indo bem, até que deu a pandemia, daí às aulas a distância eu acho que tudo fica um pouco mais difícil. Da minha família eu sou o primeiro que chegou um pouco mais longe, e está vindo a minha irmã que está fazendo Pedagogia, eu tenho sete irmãos no total, minha mãe foi até a 5ª série se não me engano, que ela foi fazer depois de 30 anos, e ela trabalha na escola, meu pai se separou da minha mãe. Tem muitas expectativas, sempre, porque todo mundo da comunidade já vem com a certa ideia de que tudo que a gente vai fazer, toda a formação que a gente vai ter, a ideia é sempre voltar para tentar ajudar. A gente fala, às vezes, que está tentando, está indo, daí eles começam a incentivar, "vai em frente, você consegue". Tanto que os nossos pais sempre foram assim, quando a gente começa a pensar em desistir, desde quando a gente era criança, eles já falavam "eu nunca tive essa oportunidade", e de certa forma isso começa a me incentivar para tentar melhorar as coisas...

2.3 CONTEXTO HISTÓRICO DAS/OS ESTUDANTES KAINGANG COAUTORAS/ES

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. [...] Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso. (ADICHIE, 2009).

Ao longo da universidade a gente passou por momentos difíceis, principalmente por ser indígena, vir de uma aldeia indígena, e aqui no Sul, principalmente no Sul do Brasil, tem muito essa questão de discriminação racista, então é bem forte nessa região, e eu sofri bastante discriminação sim, quando eu entrei. Por mais que eu falasse, sou descendente de indígenas Kaingang, da minha terra, moro numa casa normal, tenho minha família, eu uso um celular, eu tenho notebook, eu sou indígena e isso está no meu sangue, não venha me dizer que está, tipo, somente na maneira como eu me visto, na maneira como eu ajo, sabe, então as pessoas não entendem muito dessas questões. A visão das pessoas é assim, "ah é índio, é indígena, precisa morar numa oca, precisa andar pelado", essa é a visão das pessoas sobre o indígena quando fala, infelizmente é isso... Como eu falei, só porque eu sou índia, tenho descendência indígena, sou da etnia Kaingang, por que eu devo morar numa oca? Por que eu não posso ter um celular? Por que eu não posso ter um notebook? Então é sobre essas questões, que algumas pessoas não entendem que a cada vez mais o mundo evoluiu, e nós, como indígenas de Aldeia, a gente se obriga a evoluir junto, desde a época da colonização o indígena foi obrigado, foi invadida a Terra dele, e ele foi obrigado a ter que mudar junto com o ritmo da pessoa não indígena, o branco, para ele poder sobreviver. Então por mais que a gente mude, a gente não vai chegar a perder a nossa cultura, a gente nunca vai deixar de lembrar da nossa cultura, de onde a gente é, isso que as pessoas têm dificuldade em entender, não é porque você é índio que você deve agir como teus antepassados agiam, não é, cultura não é isso. Todo ano que passa a cultura vai mudando, e a gente vai mudando com ela, a cultura muda, a sociedade muda e as pessoas mudam, mas isso não vai deixar de ser o que a gente é... (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Embora a intenção dessa tese esteja na relação das/os estudantes Kaingang na universidade, considero importante abordar o contexto histórico das/os estudantes coautoras/es e as realidades que fazem parte do cotidiano de suas Aldeias a fim de que possamos nos aproximar da realidade histórica, social e cultural dos povos Kaingang, compreender quem são as/os estudantes Kaingang que estão hoje na universidade, o que isso significa para elas/es e quais são seus lugares de fala.

Provenientes da Terra Indígena Xapecó, Aldeia Kondá e Toldo Chimbanguê, Região Oeste de Santa Catarina e da Terra Indígena Nonoai e da Serrinha, Norte do Rio Grande do Sul, contextualizo momentos e processos vividos pelos Kaingang no Sul do país e apresento elementos sobre essas TIs, considerando que, segundo o historiador e professor Sandor Bringmann (2015), são áreas relativamente próximas, que abrigam povos das mesmas matrizes etnolinguísticas e de parentesco bastante fortes entre si, e ainda conforme o geógrafo

e professor Leonel Piovezana (2010), são Terras que guardam semelhanças sociais, econômicas, ambientais, estruturais e territoriais, além do que, quando se observa as narrativas das/os estudantes, pode-se perceber que há um movimento de circularidade entre essas Terras.

Apesar da distância sociocultural e cosmológica, é ainda, uma tentativa de inteirar-me sobre as principais concepções que permeiam o modo de ser Kaingang, considerando que, "a cultura Kaingang não é óbvia aos olhos não treinados, não insistentes, não iniciados. [...] Há que se enfrentar o desafio e refletir sobre a cultura Kaingang em seus aspectos vivos, relacionais" (FERNANDES, 2003, p. 5).

No exercício decolonial de desaprender para reaprender o que é ser indígena, me aproximo da Nova História Indígena⁷³, por ela possibilitar "conhecer ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da História do Brasil" (WITTMANN, 2015, p. 13), a partir da valorização do protagonismo indígena, do reconhecimento de sua historicidade e da recusa de uma visão estática de sua cultura, como sinaliza a mônada que abre esse capítulo em relação com o pensamento do geógrafo brasileiro Milton Santos (2004, p. 26), "nós não mudaremos o mundo, mas podemos mudar o modo de vê-lo."

A história indígena no Brasil feita inicialmente por cronistas, missionários, exploradores, administradores, militares, viajantes e naturalistas passou a se renovar e alcança pouco mais de um século e meio de escrita. Sua renovação ocorreu a partir do último quartel do século XX, por meio de pesquisas com fontes documentais, etnográficas e orais que visam compreender os processos históricos que vivenciaram os diversos povos. De acordo com Almeida (2015), os estudos em história sobre os Kaingang acompanham essa tendência, na medida em que a emergência da compreensão sobre sua cosmologia, mitologia e cosmovisão, contribuíram para evidenciar a alteridade Kaingang, sufocada pelo pensamento integracionista e assimilacionista. Para a autora, o que mudou na escrita da história brasileira nas últimas décadas, não foram os povos indígenas em si, mas as perspectivas de investigação histórica acerca de sociedades narradas pela historiografia tradicional a partir da visão do "colonizador".

⁷³ O contato inicial com essa abordagem teórico-metodológica ocorreu por meio da disciplina de Ensino (d)e História Indígena, cursada como aluna especial, com a historiadora e professora Luisa Wittmann, no Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

Nesse sentido, o etnocentrismo europeu dificultou a compreensão dos signos e símbolos indígenas, o poder da organização social e cultural, dos mitos e ritos, bem como o diálogo com povos de culturas distintas e fundou na historiografia tradicional brasileira noções e concepções sobre a humanidade dos povos indígenas pautadas em dicotomias e mitografias. De sujeitos que "não têm Fé, nem Lei e nem Rei" (GANDAVO, 1576), e que por muito tempo foram descritos como povos sem história, sem memória, sem organização social e política (NOVAES, 1999), e, sem Estado (CLASTRES, 2003), passaram a ocupar seus devidos "lugares" na história brasileira, que tem o desafio de romper com as noções ocidentais adotadas nas análises narrativas para abordar as perspectivas das sociedades indígenas por meio de concepções próprias e utilização de categorias nativas (ALMEIDA, 2015).

Agora, tudo mudou. Os selvagens não são mais etnocêntricos, mas cosmocêntricos; em lugar de precisarmos provar que eles são humanos porque se distinguem do animal, trata-se agora de mostrar quão *pouco* humanos somos *nós*, que opomos humanos e animais de um modo que eles nunca fizeram: para eles, natureza e cultura são parte de um mesmo campo sociocósmico. Os ameríndios não somente passariam ao largo do Grande Divisor cartesiano que separou a humanidade da animalidade, como sua concepção social do cosmos (e cósmica da sociedade) antecipa as lições fundamentais da ecologia, que apenas agora estamos em condições de assimilar (REICHEL-DOLMATOFF 1976 apud VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 124, grifos do autor).

Para o historiador John Monteiro (2004), três elementos explicam a emergência de uma nova escrita sobre os povos indígenas: eliminaram-se as idéias de seu declínio no Brasil⁷⁴; a proliferação de novas organizações indígenas e indigenistas em nosso país; e um renovado diálogo entre a antropologia e a história. Ainda de acordo com o autor, essa nova bibliografia, além de ampliar a visibilidade de povos indígenas numa história que os omitiu, revela suas visões sobre o passado, incluindo o contato e a conquista.

Para tanto, na construção desse capítulo utilizo com maior recorrência as teses de Carina Santos de Almeida (2015), Sandor Bringmann (2015), Clóvis Brighenti (2012) e Leonel Piovezana (2010), que permitem conhecer os diferentes momentos vividos pelo povo Kaingang, suas principais características e os impactos produzidos em seus modos de vida, a partir da análise e crítica de amplo acervo documental acessado em diversos arquivos, centros

⁷⁴ Desde os escritos quinhentistas, até meados do século XX havia um certo pessimismo com que se encarava o futuro dos povos indígenas (desaparecimento, extinção, depopulação, aculturação e assimilação, incorporação à sociedade nacional).

de memória, museus e bibliotecas⁷⁵, e da abrangência das narrativas das/os Kaingang, acessadas por meio da metodologia da História Oral.⁷⁶

2.3.1 Os antepassados dos Kaingang

Os Kaingang são associados ao grupo linguístico denominado Jê Meridional.⁷⁷ Durante a colonização seus antepassados foram conhecidos por diversos nomes, como Guaianás e Coroados. O etnônimo⁷⁸ Caingang foi proposto e difundido pelo militar Telêmaco Borba, para designar todos os indígenas não pertencentes à família linguística Tupi-Guarani do Sul do Brasil, sem atentar para as especificidades grupais e de autorreconhecimento.⁷⁹ Essa denominação predominou e o etnônimo Kaingang é reconhecido na contemporaneidade como autoidentificação por muitas comunidades espacializadas na Região Sul e em São Paulo.

As pesquisas arqueológicas assinalam a ocupação do território brasileiro por populações paleoíndias há mais de 12 mil anos. A origem da população associada aos Kaingang é atribuída pelo antropólogo/linguista estadunidense Greg Urban (1992) ao planalto Central brasileiro. Um grupo teria se deslocado em direção ao Sul, há cerca de três mil anos,

⁷⁵ Como no Arquivo Público do Paraná, Arquivos do Conselho Indigenista Missionário, Arquivo do Secretariado de Pastoral da Diocese de Chapecó, Arquivos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI/Brasília/DF;Paranaguá/PR), Biblioteca Pública de Santa Catarina, Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM/Chapecó/SC), Museu do Índio/Rio de Janeiro, entre outros.

⁷⁶ Para Bringmann (2015, p. 208), "não se trata, entretanto, de tentar legitimar uma fonte em detrimento da outra, ou, simplesmente, contrapor documento e memória, mas sim, explorar a pluralidade das versões possíveis, analisando estratégias discursivas e a práxis dos diferentes atores, que interferem em seus modos de pensar e vivenciar o mundo em que estão inseridos."

⁷⁷ Segundo Manuela Carneiro da Cunha foi Carl Friedrich Philipp von Martius quem batizou a língua dos antigos Tapuias e Aimorés como "os Gê", denominação retirada do sufixo coletivo "yé", presente em palavras nas várias línguas e que era traduzido como "as pessoas/gentes" (ALMEIDA, 2015). Os Xokleng também são associados ao Grupo Jê meridional, mas na ocupação do território se distinguiram e separaram, os Kaingang para o oeste e os Xokleng para o leste do estado catarinense (SCHMITZ; BEBER, 2011).

⁷⁸ De acordo com o antropólogo brasileiro Viveiros de Castro (1996), os etnônimos ameríndios em sua maioria não representam autodesignações, e sim, objetivação etnonímica sobre os outros, são nomes de terceiros, pertencem à categoria do "eles" e não à categoria do "nós". Segundo o arqueólogo brasileiro Schmitz (2011, p. 75), "os nomes verdadeiros com que os grupos se identificavam, ou com os quais eram chamados por seus vizinhos, permanecem para sempre desconhecidos." Entretanto, existem também os movimentos de redenominação, como a do povo Xokleng, que reconhecendo esse termo como demarcador do olhar do colonizador, em um processo recente chegaram a um consenso de autodenominar-se Laklânõ, nome proveniente de suas histórias e origens, que significa "povo que vive onde nasce o sol, gente do sol" (SERPA, 2015).

⁷⁹ A partir de 1882 as grafias Caingangs ou Caingang-pé são publicadas por Telêmaco Borba e Frei Luiz de Cemitille (MOTA, 2004). Auguste Saint-Hilaire (1964, p. 46), em viagem realizada aos campos da Comarca de Curitiba em 1820 explica: "Os paulistas davam aos bugres das proximidades de Jaguariaíba o nome de coroados, porque, diziam, costumavam fazer no alto da cabeça uma espécie de tonsura, ou coroa." A "Memória sobre os índios caingangs e camés (coroados)", de Cemitille, publicada segundo Taunay, em um Catálogo de 1882, esclarece que estes índios se apelidam de Caingang-pé (índio legítimo) e Caingang-venheré (índio de cabelo cortado) e são chamados pelos brasileiros de "coroados" devido ao costume de cortarem os cabelos à maneira dos frades franciscanos.

onde o pinheiro começava a se expandir sobre os campos de altura. Os estudos sobre os povos Jê Meridionais acusam que sua espacialidade se estendia de São Paulo até o Rio Grande do Sul, e que compartilhavam as bacias hidrográficas dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai com outros povos ameríndios ao longo dos séculos.

Essas populações usavam os recursos das matas com pinheiros (*Araucaria angustifolia* ou pinheiro-do-Paraná) como base de subsistência, além de variados recursos sazonais e costumavam residir em locais de maior altitude, próximos aos pinheirais. Seus assentamentos eram compostos de choupanas construídas com materiais perecíveis, na superfície do solo e estruturas com piso rebaixado, as "casas subterrâneas"⁸⁰ e seus acompanhamentos, como os "danceiros ou estruturas anelares", construções que exigiam conhecimento e ação coletiva. Os "danceiros" seriam lugares principais das ações coletivas, sociais e rituais da população local, servindo, também, para sepultamentos. Nos assentamentos, os materiais que mais resistiram são os produzidos em rocha ou minerais e as panelas de barro cozido, e, às vezes, um solo escurecido no local das fogueiras e construções (SCHMITZ; BEBER, 2011).

Figura 7 - Casa subterrânea construída na Aldeia Kondá Chapecó/SC.

⁸⁰ "Consiste numa depressão circular de três a dez (eventualmente até vinte) metros de diâmetro e alguns metros de profundidade, na qual estavam os lugares do fogo; ela era rodeada por um terreno aplanado de vários metros de largura; o conjunto da depressão e do terreno aplanado estaria coberto por alta estrutura de troncos e palha, que se prolongava até o chão. [...] As casas subterrâneas aparecem nas terras altas de Santa Catarina no século VII ou VIII, mas se tornam numerosas a partir do século XII de nossa era" (SCHMITZ; BEBER, 2011, p. 89-91).



Fonte: Aldeia Kondá (2019)

Schmitz e Beber (2011) destacam que os sítios e materiais atribuídos aos ancestrais dos Kaingang remetem a construtores com marcadas interferências no ambiente original para criar um ambiente cultural para a sociedade, expressando a apropriação da paisagem. Para os autores, todo esse investimento não pode ser atribuído a uma população nômade, e sua estabilidade viria da permanência dos grupos em seus territórios, onde ocupavam e reocupavam os mesmos lugares, ligados por uma rede de comunicação e atividades sociais. A tecnologia do grupo também fica patente nos seus artefatos, como as pequenas panelas de barro cozido, primorosamente trabalhadas, cujo estilo mostra o parentesco com os demais grupos do planalto meridional, e a pedra lascada, com intensa utilização de grandes cristais de quartzo.

A dialética espacial, pautada em redes e relações ecológicas, sociais, culturais, políticas e econômicas estabelecidas com o ambiente (biomas) e com outros povos ameríndios, circunscreveu a territorialidade Kaingang ao longo de séculos, que impactou diminutamente a paisagem do Brasil meridional. Embora os arqueólogos e linguistas não saibam ao certo que razões motivaram esta migração ao sul, estes grupos se instalaram em

regiões de planalto semelhante ao hábitat original do planalto central brasileiro. Considerando a presença milenar Kaingang em terras meridionais, o povoamento não indígena e a colonização se refere a um momento recente no processo histórico. Entre a história e a trajetória dos Kaingang, "houve ao longo do tempo constantes práticas e movimentos de (re)ordenamento do espaço, discernidos nos últimos duzentos e cinquenta anos como o tempo do 'contato' ou dos 'contatos' e seus desdobramentos" (ALMEIDA, 2015, p. 62).

2.3.2 Mitologia e cosmologia: o modo tradicional de ser Kaingang⁸¹

[...] os mitos se articulam à vida social, aos rituais, à história, à filosofia própria do grupo, com categorias de pensamento localmente elaboradas que resultam em maneiras peculiares de conceber a pessoa humana, o tempo, o espaço, o cosmos. [...] Cosmologias são teorias do mundo. Definem o lugar que ela ocupa no cenário total e expressam concepções que revelam a interdependência permanente e a reciprocidade constante [...] Cosmologias e seus mitos associados são produtos e são meios da reflexão de um povo sobre sua vida, sua sociedade e sua história. Expressam concepções e experiências. Constróem-se e reconstróem-se ao longo do tempo. (SILVA, 2000, p. 75-76).

Foram as etnografias que buscaram descrever e apresentar os Coroado ou os Kaingang, com menor ou maior profundidade, abordando além de descrições e aspectos gerais da situação de contato, a organização social, os usos e costumes, a mitologia e a cosmologia. De acordo com Almeida (2015), as formas de abordagem escrita a partir do século XVIII⁸² sobre os Kaingang são oriundas do contato e da conquista (notícia), da missionação, da exploração, da etnografia e da etnologia, elaboradas por agentes militares, missionários, viajantes, exploradores, administradores, intelectuais, políticos e por reconhecidos etnólogos do século XX.⁸³

As primeiras narrativas de memória sobre os Coroado/Kaingang, segundo Almeida (2015), surgiram com certo "tom etnográfico", nos séculos XVIII e XIX, a partir, sobretudo,

⁸¹ Trabalho com autoras/es que utilizam o conceito de mitologia, entretanto, destaco que não se trata de hierarquizar memórias, saberes, conhecimentos e histórias produzidas pelos povos das produzidas pela ciência, ao contrário, se trabalha com a ideia de horizontalidade entre elas/es. Quanto ao conceito de tradição, pode ser referenciado em Stuart Hall (1984, p. 106), teórico cultural jamaicano, quando afirma que "[...] é um elemento vital da cultura; porém pouco tem a ver com a mera permanência de formas antigas. Tem muito mais a ver com a forma em que se tem vinculado ou articulado os elementos uns com os outros."

⁸² Ainda de acordo com a autora (2015, p. 111), "Certa ausência de narrativas e de fontes escritas que retratam as formas de organização social, cultural e econômica anteriores ao século XIX dificultam os estudos realizados por historiadores e outros pesquisadores acerca do modo de vida e *habitus* social Kaingang."

⁸³ Nessa parte do texto, meu objetivo não é apresentar as etnografias e etnologias realizadas sobre os Coroado/Kaingang, e sim, destacar elementos da mitologia e da cosmologia desse povo. Para uma análise do conjunto de obras de cunho etnográfico e etnológico sobre os Coroado/Kaingang, consultar Almeida (2015).

das notícias de descobrimento e conquista de Afonso Botelho, de 1774, nos apontamentos do engenheiro agrimensor Mabilde, escritos entre 1836 a 1866, na missão do padre Chagas Lima, publicada em 1842, e do capuchinho Luiz de Cemitille, em 1888 juntamente com as palavras de Visconde de Taunay, nas observações de exploradores como Keller, publicadas em 1867, Nascimento em 1886, e Quadros em 1892⁸⁴, e na experiência como diretor de aldeamento de Telemaco Borba publicada em 1908.

O tom civilizatório também estava muito presente, contrapondo as noções de "estado de natureza" e de "estado de cultura", confrontava a "natureza selvagem dos indígenas" e a "condição de civilidade"⁸⁵, fazendo referências aos índios Coroados como selvagens, bárbaros, temíveis. Como nos relatos de Mabilde⁸⁶ (1983, p. 191-192), que descrevia que os Coroados não tinham o hábito nem de plantar, nem de pescar, que gozavam de um "costume da vida selvática" que era preferível a eles que a vida civilizada imposta pelos não indígenas, mesmo assim, admitia que aos poucos se desenvolveria as "faculdades do homem" para melhorar a "[...] condição física e moral, num povo no estado de barbárie - verdadeira escala entre o estado do selvagem e o do civilizado." Ou na descrição dos Kaingang por Taunay (1888, p. 254) como gentes que ocupavam "superfícies enormes", "hábitos nômades", de "simples vagabundagem" e "inclinados ao latrocínio", e ainda na informação de Quadros (1892, p. 253), que os Coroados foram tratados pelos exploradores das brenhas dos sertões com "crueldade selvagem", motivo pelo qual estes "pobres" não adentraram "a nossa civilização".

⁸⁴ Homens que vinham com a chancela do governo imperial para (re)conhecer os aspectos geográficos, minerais, da flora e fauna bem como os grupos de "selvagens" que habitavam tais campos do oeste de São Paulo e Paraná.

⁸⁵ A ideia de civilização deriva das significativas transformações das sociedades ocidentalizadas ao longo do período moderno, que a partir da separação entre homem e natureza, elabora a convicção de que o homem e a humanidade eram formas mais elaboradas de vida. Dessa forma, conforme o sociólogo alemão Norbert Elias (2011), em seu processo civilizador, sobretudo a partir do século XVI, a sociedade ocidental buscou transformações principalmente em sua corporalidade, passando a evitar os impulsos animais e as associações animais indesejáveis, como na forma de se alimentar, na aparência física, na adoção de vestimenta e na separação entre o espaço dos homens e dos animais. Nessa perspectiva, parece que tudo que se encaminha para o processo civilizador conduz para a formulação de fronteiras entre sociedade e ambiente, homem e natureza, e para o predomínio humano sobre todas as existências. Segundo o historiador galês Keith Thomas (2010, p. 276), a crença era de que "[...] se retirando das florestas os homens seriam levados à civilidade", ainda de acordo com o autor, a cultura era vista como necessária ao homem, capaz de distinguir entre homem, sub-humano e semi-animal, assim, se domesticavam plantas e animais, que também foram alvo de uma classificação antropocêntrica. Castro-Gómez (2005), denuncia como o conhecimento sobre as plantas e os animais foram expropriados dos povos indígenas nas Américas, classificados e patenteados por cientistas estrangeiros.

⁸⁶ D'Angelis (2006a), analisa a obra de Mabilde, tentando separar informação - para o conhecimento da cultura e da história Kaingang no século XIX - de mistificação e preconceito. De acordo com o autor, a leitura dos textos etnográficos se faz com a confrontação com o que já se sabe por outras fontes e com uma leitura crítica. Nesse sentido, segundo Brighenti (2012) pesquisas recentes demonstram que a agricultura e a pesca são práticas usuais entre os Kaingang, que evidenciam a continuidade sociocultural ligada à identidade étnica, para o autor, relatos como o de Mabilde são importantes na medida em que permitem perceber o meio em que os Kaingang estavam inseridos.

Segundo os antropólogos brasileiros João Pacheco de Oliveira Filho e Carlos Augusto da Rocha Freire (2006), esses imaginários, baseados em categorias coloniais e em imagens reificadoras, foram resultados de construções ideológicas próprias do empreendimento colonial, ou seja, a desqualificação das culturas e dos modos de vida nativos era necessária para justificar e legitimar o papel civilizatório e colonizador dos conquistadores europeus. Ainda segundo os autores, mesmo nos primeiros momentos de contato dos povos indígenas com os portugueses, pode-se perceber o quanto os diferentes imaginários criados e estabelecidos sobre esses nativos não representam uma realidade única, pois, diferentemente da visão comum, esses contatos foram amistosos, com momentos de estranhamento, curiosidade e até sedução de ambas as partes quanto aos costumes e modos de vida tão distintos⁸⁷, o que possibilitou que lideranças indígenas fossem levadas às capitais européias em diversas ocasiões. Conforme elucida o filósofo e historiador indígena Ailton Krenak (2018),

Quando os brancos chegaram, eles foram admitidos como mais um na diferença. E se os brancos tivessem educação, eles podiam ter continuado vivendo aqui no meio daqueles povos e produzido outro tipo de experiência. Mas eles chegaram aqui com a má intenção de assaltar essa terra e escravizar o povo que vivia aqui. E foi o que deu errado. [...] Quando os europeus chegaram aqui, eles podiam ter todos morrido de inanição, escorbuto ou qualquer uma outra pereba nesse litoral, se essa gente não tivesse acolhido eles, ensinado eles a andar aqui e dado comida para eles. [...] Eles chegaram aqui famélicos, doentes, e o Darcy Ribeiro disse que eles fediam. Quer dizer, baixou uma turma na nossa praia que estava simplesmente podre. A gente podia ter matado eles afogados. Durante muito mais do que cem anos, o que os índios fizeram foi socorrer brancos flagelados chegando na nossa praia.⁸⁸

Como afirma a antropóloga luso-brasileira Manuela Carneiro da Cunha (1993), no contato com vários povos indígenas, os europeus compreenderam e enquadraram essas populações no seu universo mítico e conceitual, fundamentado sobre uma visão cosmológica de povos escolhidos, superiores e civilizados. Essa auto-imagem dos europeus exigia situar os povos indígenas e outras sociedades não européias em "escalas" e "estágios" muito inferiores, para justificar a "nobre" ou "santa" missão de colonização salvacionista, civilizacionista e, mais tarde, desenvolvimentista. Considerando que os projetos expansionistas buscavam o

⁸⁷ A primeira descrição da terra e de seus habitantes, a famosa carta escrita por Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel, em 1500, comparava-os aos habitantes do Jardim do Éden (BETTENCOURT, 1992).

⁸⁸ Transcrição de parte da narrativa de Krenak no episódio "As Guerras da Conquista", da série documental *Guerras do Brasil.doc*, do catálogo da Netflix. Segundo a sinopse oficial, a série "[...] detalha como o Brasil foi formado por séculos de confronto armado, desde os primeiros conquistadores até a violência nos dias de hoje", já no referido episódio consta a seguinte descrição: "A guerra da conquista ainda não acabou. Veja como a população indígena foi dizimada e segue sua luta pela demarcação de terras até os dias atuais."

domínio, tornava-se difícil para os europeus admitirem e reconhecerem que os povos nativos das Américas tinham suas civilizações, líderes, sistemas políticos e econômicos, suas religiões, valores morais e espirituais.⁸⁹

Nesse sentido, na medida em que os portugueses foram encontrando riquezas ao longo do território conquistado e com a ambição política e econômica de posse definitiva, as imagens negativas, os conflitos e as violências começaram a fazer parte no cotidiano da relação com os povos indígenas, que passaram a representar empecilho para a expansão colonial. Deste modo, pode-se associar o conflito, a violência e a imagem negativa imposta aos indígenas, não ao contato em si, mas às condições do contato, ou seja, aos objetivos e as estratégias adotados e impostos pelos colonizadores. Os povos indígenas tornaram-se hostis e reativos diante das práticas opressoras, pela necessidade de sobrevivência e pela defesa de seus territórios, e não pela reação aos modos de vida dos colonizadores.

Dessa forma, as primeiras narrativas, sobretudo as escritas em um contexto de contato e conquista, missionação e exploração, apresentavam pouca densidade de informações acerca da organização social, cosmológica e mitológica dos Kaingang. A partir da segunda metade do século XIX, as narrativas enfatizam, umas com um pouco mais de profundidade do que outras, os aspectos sociais e culturais dos Kaingang, entretanto, até o início do século XX o que chamava a atenção dos etnógrafos e etnólogos era a decadência, o extermínio e o modo de vida exótico e *sui generis* que experimentavam os índios no Brasil, exemplos de povos primitivos e pretéritos. Foi somente no século XX que surgiram outras narrativas de contato, encaminhando-se de uma etnografia para uma etnologia, que promoveu consideráveis análises acerca do conhecimento sobre o Kaingang, sua mitologia e cosmologia (ALMEIDA, 2015).

Conforme sintetiza Almeida (2015), comumente, os relatos, as notícias, as descrições, as memórias, as etnografias e as etnologias elaboradas desde o final do século XVIII até meados do século XX, os estudos desenvolvidos por pesquisadores e especialistas na temática Kaingang a partir da segunda metade do século XX, bem como as narrativas orais Kaingang de história e memória acusam que a tradição Kaingang estava permeada pela estreita relação com o ambiente circundante.

⁸⁹ Para a Igreja Cristã, por exemplo, do ponto de vista doutrinário, essa situação colocava sérias questões para resolver, pois definia categoricamente que só admitia um povo escolhido ou uma única verdade, depositada por Deus ao povo hebreu, berço da civilização judaico-cristã ocidental da qual as sociedades europeias se consideram herdeiras, então se os índios fossem admitidos como seres humanos, teriam que ser considerados também filhos de Deus, e seria necessário descobrir de qual filho de Noé eles seriam descendentes (CUNHA, 1992).

Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, o saber e o conhecimento desenvolvidos pelos Kaingang acerca de sua territorialidade, seus territórios de circulação e dominação no conjunto da paisagem envolvente, é resultado de séculos de interações com os biomas, sobretudo com o bioma Mata Atlântica e sua Floresta Ombrófila Mista, e permitiram a autonomia territorial, o manejo dos recursos naturais, a emergência da organização social, da cosmologia e da mitologia e a elaboração da cosmovisão. Ou seja, o povo Kaingang interage para além da subsistência, alcançando inclusive os domínios ritualísticos e mitológicos. Esta complexa indigeneidade da paisagem⁹⁰, concepções de mundo circunscritas nesta ao longo do tempo e pelo espaço, se configura no modo de ser Kaingang.

A organização social bem como dos domínios da mitologia e da cosmologia Kaingang, são orientadas por um dualismo, representado pela divisão em metades exogâmicas Kamé e Kañerú⁹¹ que se opõem e se complementam (VEIGA, 2004). As metades exogâmicas são homônimas dos heróis míticos, que conforme relata a mitologia Kaingang, saíram de um buraco no centro da terra, "é por isso que nós Kaingang temos a pele cor de terra".⁹² "[...] Saíram em dois grupos, chefiados por dois irmãos por nome Kañeru e Kamé [...]. Cada um já trouxe um número de gente de ambos os sexos". Kañerú e Kamé povoaram a terra com seus descendentes e fizeram todas as plantas e animais" (NIMUENDAJÚ, 1993, p. 58-59).⁹³

Essa explicação mitológica de origem do povo Kaingang, ancorada nas metades (dualismo), perpassa enquanto referencial classificador para a cosmologia Kaingang. Não apenas as pessoas do grupo são classificadas em metades Kamé ou Kairu, considerando-se a regra de descendência patrilinear⁹⁴, mas a natureza também é percebida com base nessa visão dualista. Uma mulher Kamé deve casar com um homem Kairu; o sol é Kamé e a lua Kairu; o

⁹⁰ Segundo Almeida (2015, p. 64), a "indigeneidade da paisagem", conceito de William Balée, "diz respeito ao contexto em que paisagens [...] mostram assinaturas humanas de transformações primárias do passado'. Pressupõe-se que as florestas, as paisagens em si, não são como são simplesmente pelas transformações ambientais ocorridas no tempo/espaço, mas constituem-se como são por conta, sobretudo, da influência e da interferência dos povos indígenas naqueles espaços, naquelas paisagens."

⁹¹ As grafias das palavras Kaingang foram utilizadas conforme cada autora/r, por isso aparecem de diversas formas no texto, como Kamé e Camé, Kañerú, Kairu e Kanhru, entre outras.

⁹² Conforme narram os Kaingang no livro "Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas Kaingang" (2006, p. 27), organizado pelas historiadoras brasileiras Ana Lúcia Nötzold e Ninarosa Manfroi, em parceria com as escolas e professoras/es indígenas da Terra Indígena Xapecó/SC.

⁹³ Curt Nimuendajú foi o primeiro etnólogo que apontou o dualismo Kaingang como eixo orientador da organização social e dos domínios da mitologia e cosmologia. Curt chegou ao Brasil em 1903, foi contratado pelo SPI logo no início da fundação do órgão indigenista, recebeu o nome Nimuendajú numa cerimônia de batismo entre os Apapocúva-Guarani, assim, em 1922 se naturalizou brasileiro, abandonando seu sobrenome Unkel por Nimuendajú, nome Guarani que significa "o que estabeleceu sua morada". Por conta de sua trajetória de vida e estudos sobre os povos indígenas, passou a ser considerado por muitos como um dos primeiros e mais respeitados etnólogos do Brasil na primeira metade do século XX (GONÇALVES, 1993).

⁹⁴ Segue a linhagem paterna, desse modo, ser Kaingang é ser filha/o de pai Kaingang.

pinheiro é Kamé e o cedro Kairu; o lagarto é Kamé e o macaco é Kairu; e assim distribuem todos os seres e cosmos (NACKE, 2007). A cada uma dessas metades corresponde também uma marca, simbolizada na pintura facial com motivos compridos/riscos (*rá téi*) para os Kamé e redondos/pontos (*râ ror*) para os Kairu. Nesse sentido, compreendem que foi da relação com a natureza que apreenderam o modo de vida, conforme relatam os Kaingang:

A partir do seu nascimento, o nosso povo começa a aprender com a natureza. Os animais têm contribuído muito na transmissão da tradição, das danças, as marcas tribais Kamé e Kanhrú. As referidas marcas surgem através dos Kujá e as tintas são feitas do carvão das árvores, que para o Kamé é da árvore chamada pinheiro – fág – e para o Kanheru é da sete sangria branca – Kêgfun [...] O povo Kaingang aprendeu as danças indígenas com os animais, sendo que Kamé aprenderam a dançar com o ouriço e os Kairu com o mico (kajer), sendo que os Kamé têm a pintura na forma de risco... e o Kairú tem a marca em forma de círculo. E até hoje permanece na memória do povo Kaingang. (NÖTZOLD; MANFROI, 2006, p. 20-21).

Figura 8 - Criança recebendo a marca Kanhrú Kre.



Fonte: Aldeia Kondá (2021)

Os domínios da natureza e da cultura se inserem no contexto do dualismo Kaingang, sendo também opostos e complementares de relações recíprocas e hierárquicas (VEIGA, 2004). Entretanto, não se apresenta com o mesmo sentido do dualismo moderno ocidental, que distribui em dois domínios a sociedade, humanos e não-humanos. A cosmologia Kaingang não separa humanos e ambiente, mas converge diferentes atores num mesmo cenário, ainda que existam paralelos comparativos, complementares e até hierárquicos.

Os Kaingang discernem três espaços de relações e interações entre sociedade e ambiente ou homem e natureza, compreendido pela antropóloga brasileira Juracilda Veiga, como a tríade dos universos (humano, natural e sobrenatural). Conforme explica a autora,

Assim como os Kaingang entendem que têm uma natureza animal, os seres da natureza, os animais e os vegetais também têm seus espíritos protetores. Humanos e animais estão interligados por necessidade de sobrevivência, mas também por espíritos, não havendo dicotomia entre o universo humano, natural e sobrenatural; muito pelo contrário, são universos que se interpenetram e se influenciam reciprocamente (TOMMASINO, 2004, p. 157).

Na concepção Kaingang sobre o ambiente aparece tanto os seres naturais quanto os sobrenaturais, nas matas vivem os seres animais, vegetais e sobrenaturais. No mundo visível encontra-se também o mundo invisível, na concepção Kaingang, a natureza não é inerte ou neutra (TOMMASINO, 2004). Nesse sentido, os Kaingang dependem da mata com todas as variedades e potencialidades para a sobrevivência cultural (BRIGHENTI, 2012).

Veiga esclarece que existem dois planos que abarcam as representações simbólicas e a vida Kaingang, o primeiro plano descrito como horizontal, referente ao espaço, articula o mundo dos vivos, mundo dos mortos e mundo dos não humanos com o plano vertical, referente ao tempo. Assim, há neste segundo plano três tempos do mundo Kaingang, o dos mitos e rituais das origens e primórdios, o tempo dos mortos, festas e rituais como do *Kiki* e o tempo do ritual da purificação em relação à morte.

As interações entre os diferentes domínios do cosmo Kaingang (humano, natural e sobrenatural), aconteciam cotidianamente, bem como em diferentes momentos, como no ritual de nascimento, com o umbigo enterrado na terra, no momento da nomeação e no culto aos mortos (*kikikoi* ou *kiki*), considerado o principal ritual da cultura Kaingang. Herbert Baldus foi o primeiro a registrá-lo, a partir de uma visita ao Toldo das Lontras (PR) em 1933. Segundo Baldus (1979, p. 23) "Este culto é apontado como a base e a expressão mais forte da cultura espiritual dos Kaingang porque a vontade da comunidade, no sentido da própria defesa psíquica, está fundada nele e só por ocasião dele se apresenta coletivamente." Ainda nas palavras do autor, "Nunca a não ser no *veingrényã* a horda se reúne tão completamente, mostrando sua organização social. Só no *veingrényã* a criança fica sabendo, por intermédio do pai a que grupo pertence e, pois, por assim dizer que espécie de homem é."

Veiga (2004), observa que o *kiki* é uma festa para os mortos recentes, organizada por consanguíneas/os da pessoa morta, em sua homenagem. Ela ocorre no início do inverno,

época de abundância de alimentos, principalmente o pinhão, o milho e o mel, utilizados para fabricar o *kiki*, bebida que é servida durante a festa. Nesta festa as/os mortas/os recentes comparecem acompanhados daqueles que vivem na aldeia dos mortos. Para a realização da festa é necessário a presença de rezadores especializados (*kuiâ*), que dirigem toda a preparação do ritual, designando os *péin* para coletar o mel, a derrubada de um pinheiro para fazer o *konkéi* (onde será fermentada a bebida), e acompanham cada etapa com orações. A festa leva meses para ser preparada, pois envolve coletar os alimentos necessários, derrubar o pinheiro, colocar a bebida para fermentar, chamar rezadores e convidados e realizar a festa. Uma vez iniciado o processo da realização do ritual ele não pode ser interrompido até o seu término.

Em certa medida, os Kaingang foram se distanciando de seu modo de vida dito tradicional a partir do século XVIII e XIX, pela transformação drástica da paisagem, em virtude dos contatos, expedições de conquistas, aldeamentos, pela imigração europeia do século XIX e XX, e pelas práticas tutelares e políticas indigenistas brasileiras ao longo do século XX. Entretanto, conforme sinaliza Almeida (2015, p. 111), "apesar dos contatos e experiências contribuírem para a transformação do *habitus* social e do *modus vivendi*, este povo não deixou de ser reconhecido e de se reconhecer como Kaingang."

2.3.3 A guerra da conquista ainda não acabou, nós estamos em guerra, não tem paz em lugar nenhum⁹⁵: a luta para ser indígena

A guerra é um estado permanente da relação entre os povos originários daqui, que foram chamados de "os índios", sem nenhuma trégua até hoje, até agora... (KRENAK, 2018).

A História Indígena vista a partir do contato com a sociedade nacional acusa, segundo Oliveira e Freire (2006), que nesses cinco séculos de Brasil, as relações percorreram momentos marcados por: a) regimes dos aldeamentos missionários jesuíticos de 1549 até 1755; b) processo de assimilação e fragmentação até 1910, que imputou certa integração dos povos indígenas à sociedade colonial e imperial, com a intervenção de outras ordens religiosas; c) regime tutelar de 1910 a 1988, marcado pela fundação de agências indigenistas para "atração" e "pacificação" de indígenas, como também a consolidação de novas diretrizes

⁹⁵ Título inspirado na narrativa de Krenak no documentário Guerras do Brasil (2018).

da política indigenista para proteção, assistência, integração e nacionalização destes povos; d) ensaios de cidadania indígena com o fortalecimento de organizações e da autonomia indígenas rompendo com a tutela, a partir de 1988 até a contemporaneidade.

Em torno de quatrocentos anos que os grupos de tradição Jê, assim como Guarani, são impactos pela presença não indígena em terras tradicionais, quando tiveram início as primeiras tentativas de concentração e pacificação das populações indígenas por meio das reduções e missões jesuíticas - uma forma de evangelização com interesses que iam desde a expansão da crença cristã entre os "gentios" até a defesa dos indígenas contra a escravização por portugueses e espanhóis - e a atuação das bandeiras para apresamento e captura de "negros da terra", como mão de obra escrava em áreas de povoamento, que foram vivenciadas em momentos distintos e cíclicos e afetaram o modo de vida dos povos originários (MONTEIRO, 1994).

Aos Kaingang, as intervenções foram mais intensas com as tentativas de descobrimento, conquista e povoamento dos sertões pela Coroa Portuguesa a partir do último quartel do século XVIII. Conforme explicita Almeida (2015, p. 86), "da mobilidade ao *situs*, esse foi o movimento que alterou o *modus vivendi* e o *habitus* social, conseqüentemente interferiu na subsistência e autonomia com o espaço e o ecossistema." Ainda de acordo com a autora, esse processo não foi simples e imediato, e está relacionado com as políticas indigenistas do período colonial, principalmente pombalino, com os direcionamentos do Regulamento das Missões (1845), da Lei de Terras (1850), com os princípios tutelares do período republicano materializados nas práticas de proteção e assistência do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (Funai), mas também com o protagonismo dos Kaingang, que (inter)agem aos novos arranjos e dinâmicas territoriais, à imposição de integração e de formas de vida imputadas pelo Estado e pelo indigenismo.

Nesse sentido, Brighenti (2012, p. 69), considera três momentos distintos de mudança no espaço Kaingang provocada por três diferentes movimentos populacionais: o primeiro ocorreu com os ataques aos indígenas, aldeamento, catequese, instalação de fazendas e criação de reservas, a partir da penetração em Guarapuava (PR) em 1809; o segundo movimento acontece com a penetração da "nação brasileira" nas áreas de mata e bordas dos campos, pelos posseiros que dividem as terras com os povos indígenas, numa relação ambígua com as fazendas (oferta de mão de obra e disputa por terras), violenta com os Kaingang, e de apropriação de suas práticas e usos, momento que segue até o tempo presente; e o terceiro

momento decorre da penetração de "colonos de origem"⁹⁶ especialmente nas áreas que ainda restavam aos indígenas e brasileiras/os, a partir de 1920, como os Toldos.⁹⁷

2.3.3.1 *Ataque e ocupação dos territórios Kaingang pelas frentes portuguesas*

Tornava-se imprescindível as alianças com os indígenas, personagens históricos desses lugares, cuja ausência de participação, inviabilizaria qualquer conquista (HOLANDA, 2008, p. 12).

A penetração não indígena no território Kaingang ocorreu, segundo Brighenti (2012), de maneira intensiva na segunda metade do século XVIII nos chamados Campos de Guarapuava e posteriormente nos Campos de Palmas.⁹⁸ Nessa época, essa região era habitada quase que exclusivamente pelos Kaingang.⁹⁹ As primeiras tentativas de dominação dos Kaingang e ocupação de seu território, ocorreram entre os anos de 1768 a 1744, com as onze expedições comandadas pelo tenente-coronel Afonso Botelho, "marcadas por encontros aparentemente pacíficos, seguidos de choques e escaramuças" (MOTA; NOVAK, 2008, p. 49), que apesar de não terem conseguido o objetivo de conquistar os campos de Guarapuava, foram importantes para o interesse colonial de conhecer a região, seu relevo e hidrografia, e especialmente os/as indígenas que nela habitavam.

A presença da corte portuguesa no Brasil e, sobretudo, a independência e a formação do Estado Imperial, conforme Almeida (2015), foram decisivos para os novos contornos da história indígena. No início do século XIX, com D. João VI no Brasil, a ocupação dos campos do sul é impulsionada e se altera radicalmente a perspectiva de relação com o indígena denominado "Tapuia", que diferentemente do "Tupi", rejeita a penetração violenta do não indígena em seu território. Tendo em vista o interesse da Coroa nos territórios ocupados pelos

⁹⁶ De acordo com Brighenti (2012, p. 68) "pelos apontamentos de Renk e Seyferth: Camponês, é uma identidade social. É autossuficiente, produz de tudo para o seu consumo. A policultura é constitutiva da ideologia camponesa. Colono, apesar de ser considerado termo de cunho pejorativo, é empregado como sinônimo de camponês, porém com prerrogativa aos de origem, não incluindo nessa categorização os caboclos/brasileiros e indígenas."

⁹⁷ "Denominação utilizada, entre 1853 e 1870, para aldeia ou assentamento de índios que, geralmente, não estavam sob influência da Igreja Católica e/ou da administração pública provincial. Índios de alguns Toldos mantinham contatos esporádicos com indivíduos dos aldeamentos, povoações e fazendas do Paraná para aquisição de utensílios e tecidos" (ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ, 2007 apud BRIGHENTI, 2012, p. 83).

⁹⁸ Os Campos de Guarapuava e de Palmas (atual oeste catarinense) pertenceram à Província de São Paulo até 1853, quando passaram ao domínio do Paraná. Somente em 1916, quando ocorre a assinatura do acordo de limites entre Paraná e Santa Catarina, o atual oeste é incorporado ao estado catarinense.

⁹⁹ De acordo com Santos (1997), havia a população Xokleng/Laklânô que habitava as cabeceiras do rio Uruguai e do rio Iguazu, e no outro extremo, a noroeste, viviam os Xetá além da presença Guarani que ocupava as várzeas.

índios Botocudos¹⁰⁰, como espaços estratégicos do ponto de vista da geopolítica com as pretensões espanholas ao sul e, do ponto de vista econômico, pelas riquezas minerais e pelo transporte de animais *vacum* e cavalos do sul ao sudeste, resolve declarar guerra e estabelecer que as terras conquistadas por guerra justa aos índios são devolutas, ou seja, públicas, conforme uma série de Cartas Régias expedidas em 1808 (em 13 de maio, 24 de agosto, 05 de novembro e 02 de dezembro).

Na Carta Régia de 05 de novembro, ao considerar a presença indígena nessa região como "[...] terrenos [...] infestados pelos Índios denominados Bugres, que matam cruelmente todos os fazendeiros e proprietários [...] de maneira tal que em todo o terreno [...], se vão despovoando", o príncipe regente resolve "suspender os efeitos de humanidade", não acreditando mais na catequese e na conversão como forma de "domesticar" os indígenas. No ano seguinte, uma nova Carta Régia, datada de 1º de abril de 1809, que "Approva o plano de povoar os Campos de Guarapuava e de civilisar os índios barbaros que infestam aquelle territorio", é direcionada ao governador da província de São Paulo, com instruções específicas sobre a ocupação. O vazio demográfico e a "falta de tudo, de víveres, de estradas e de habitantes", utilizada como justificativa para invadir e ocupar esses espaços, remonta, segundo Piovezana (2010), a uma visão de mundo em que tudo o que estivesse fora do modelo da racionalidade europeia dominante era visto como uma natureza faltosa, do mesmo modo como, aos olhos dos colonizadores, aos índios não cabia o estatuto de humanidade¹⁰¹.

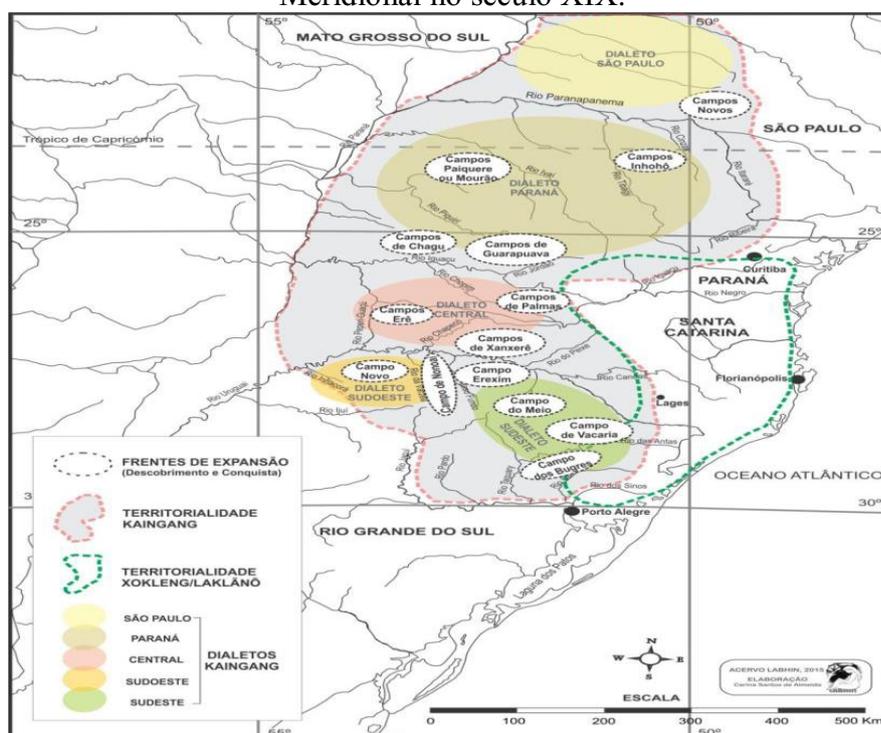
A partir de 1810 as frentes de ocupação invadem com intensidade e violência os Campos de Guarapuava. Até que em 1839, enfrentando e destruindo a resistência Kaingang do século anterior e daquele momento, as frentes penetram também nos Campos de Palmas, tendo em vista que sua conquista era estratégica do ponto de vista econômico e militar pelas

¹⁰⁰ Na generalização "botocudos", encontram-se os Gê Meridionais Kaingang e Xokleng e outros povos do tronco-linguístico Macro-Gê. De acordo com Cunha (1992, p. 136), para fins práticos, no século XIX, existiam duas categorias de indígenas, os "bravos" e os "domésticos ou mansos", onde domesticação significa a sedentarização em aldeamentos, sob o jugo das leis. Os da categoria "bravos" em todo o Brasil passam a ser perseguidos, o que também ocorre no Sul do Brasil, nova zona de colonização. "Há, primeiro, os Tupi e Guarani, já então virtualmente extintos ou supostamente assimilados [...] É o índio bom e, convenientemente, é o índio morto. A segunda categoria é o genericamente chamado Botocudo. Esse não só é um índio vivo, mas é aquele contra quem se guerreia por excelência [...]."

¹⁰¹ "O pensamento racional definido pela filosofia moderna é aquele que constrói a própria razão numa operação de domínio sobre a natureza. Essa ideia está no Novo *Organum*, de Francis Bacon. [...] Ele concebeu a natureza como pura extensão (*res cogitans*), incapaz de possuir interioridade própria, o que seria peculiaridade do homem, entendida como dotada de uma finalidade operatória sobre a extensão do mundo. [...] A humanidade foi definida pelo poder que tem de dominar a natureza [...] A parte natural (*res extensa*), por si só, não caracterizava o humano. O homem se definia por outra instância, que era exclusiva sua, a saber, a *res cogitans*, como capacidade interior de transferir sentido e finalidade (humanidade) à natureza" (PIOVEZANA, 2010, p. 65-66).

fronteiras com a Argentina, exploradores saídos dos povoados próximos abriam novas picadas e queimavam os campos para tomar posse e estabelecer a criação de animais. Deste modo, em 1839, os fazendeiros já haviam instalado 37 fazendas com mais de 30 mil cabeças de gado e fundado a vila de Palmas. Após essas ocupações, as frentes pastoris logo disputaram outros campos nos arredores, como o denominado Campo Erê, no extremo oeste do território e os Campos do Irani, ao sul dessa região (BRINGMANN, 2015).

Figura 9 - Domínios territoriais Kaingang e o avanço das frentes de expansão no Brasil Meridional no século XIX.



Fonte: ALMEIDA (2015, p. 97 - Acervo LABHIN/UFSC, 2015)

No entanto, essa extensa região era também lugar de povos e lideranças indígenas como Vitorino Condá e Virí. Com a intensificação da presença dos fazendeiros e autoridades imperiais aumentam também os contatos, pacíficos e conflituosos, com as/os indígenas, que na compreensão dos integrantes das frentes pastoris, deveriam ser integrados as vilas e cidades, afugentadas/os, aldeadas/os ou simplesmente escravizadas/os e eliminadas/os. Os luso-brasileiros se associam então aos Kaingang de Guarapuava, com quem já tinham contato desde 1812, e "por meio desses foram limpando os campos de Palmas dos grupos hostis, persuadindo-os ao convívio pacífico ou movendo-lhes campanhas de extermínio" (SANTOS, 1970, p. 34).

Segundo Bringmann (2015), essas associações renderam destaque a algumas lideranças indígenas nas relações com os governos provinciais e autoridades políticas e militares, como os caciques Condá e Virí. De acordo com Brighenti (2012), com base nos relatórios dos presidentes da província, Condá e Virí cobravam pelos serviços prestados, como auxílio na segurança e proteção para a instalação de fazendas, na abertura de estradas e expedições de aprisionamento de grupos indígenas não "mansos", o que demonstra que não se tratava de lealdade, mas de negócio, se as demandas não fossem atendidas havia rebelião.¹⁰²

Para Tommasino, o faccionalismo¹⁰³, marca da cultura Kaingang, foi instrumentalizado na conquista e aldeamento dos mesmos, e a dinâmica da conquista mobilizou alianças e rupturas, unindo e dividindo grupos Kaingang. No contexto dessas relações ora o conflito era expresso entre "brancos e índios", ora entre facções indígenas. Nesse sentido, para Brighenti (2012) os governos souberam tirar proveito das diferenças existentes no interior do povo Kaingang de forma hábil, utilizando os indígenas aliados como escudos contra os demais indígenas.¹⁰⁴

Frente a esse contexto, apesar de toda a resistência Kaingang por meio de guerras, guerrilhas e grupos de ataque, em meados da década de 1840, a população indígena encontrava-se dispersa pelo território, dividida entre populações que aceitavam um contato pacífico com as frentes de ocupação luso-brasileiras, que ficavam nas cercanias das vilas e fazendas, e outras hostis ao contato, as quais preferiam refugiar-se nas bordas nos campos e nas matas.

¹⁰² Em um desses relatórios, quando foram a Curitiba requerer terras, ferramentas, escola, ferreiro, como preço dos serviços prestados, o presidente da província considera o grupo de Kondá, em 1869, como "os mais adiantados que vi na província, posto que ainda o seu estado seja o de barbaria. Exprimem-se em portuguez todos os maiores, o que não se dá nos outros que tem vindo a esta capital, durante a minha administração" (FONSECA, 1869 apud BRIGHENTI, 2012, p. 125-126).

¹⁰³ Telemaco Borba em sua obra *Actualidade Indígena*, de 1908 narra sobre as rixas internas entre os Kaingang: " [...] Os Kaingângues, a não serem dois pequenos grupos, um de Guarapuava e outro em Palmas, chefiados, este por Virí e aquele por Condá, nunca tiveram boa camaradagem, e, menos ainda amizade com os brancos; e, mesmo essa união, foi devida á guerra que os outros Kaingângues faziam áquelles dois chefes, por motivo de rixas particulares" (BORBA, 1908, apud ALMEIDA, 2015, p. 149).

¹⁰⁴ Na história do contato, esses líderes indígenas, assim como outros, foram apontados por autores como Sílvio Coelho dos Santos e Wilmar D' Angelis enquanto "colaboracionistas" para a pacificação e para a integração dos grupos indígenas resistentes à sociedade nacional, enquanto estudos revisionistas deste processo, segundo Bringmann (2015, p. 60), consideram as ações dessas lideranças "elaboradas estratégias de alianças e negociações, preconcebidas e estabelecidas com o intuito de subsidiarem benefícios para estes líderes e seus seguidores", como os trabalhos de Cid Fernandes e Almir de Souza, que fazem críticas ao conceito de colaboracionismo. Nesta perspectiva, para Brighenti (2012, p. 129), não se tratavam de "colaboracionistas", suas ações visavam "reproduzir a organização social e política do grupo, porém, com relativa vantagem bélica em virtude do emprego de armas de fogo e da retaguarda do Estado. Mas esses indígenas não deixaram de fazer suas reivindicações e seus enfrentamentos com o Estado."

De acordo com o antropólogo brasileiro Silvio Coelho dos Santos (1970), estas populações já estavam bastante prejudicadas em seus fundamentos socioculturais. Devido a constante pressão territorial e populacional, o trabalho indígena como mão de obra e a contaminação por doenças desconhecidas (gripe, sarampo, pneumonia, tuberculose), vinham perdendo a perspectiva de manutenção das formas de organização social, de seus usos e costumes e de seus rituais tradicionais. Esta conjuntura de instalação de fazendas, fortalecimento e uso intensivo das estradas de tropas, uso da mão de obra dos indígenas mansos ou aliados e guerra e extermínio aos indígenas hostis, prevalece ao longo de todo o século XIX.

2.3.3.2 Aldeamentos

O local reservado pelo Estado ao indígena "conquistado" era o "aldeamento", orientado pela publicação do *Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios* (Decreto n. 426 - de 24 de julho de 1845), que segundo Cunha (1992) é o único documento indigenista geral do Império. O Regulamento determinava que se deveria "empregar todos os meios licitos, brandos, e suaves, para atrahir Índios ás Aldêas", e que "o Director da Âldea terá graduação honorária de Tenente Coronel", "para se conseguir o grande fim da catechese e civilização dos Índios."

Os aldeamentos indígenas integraram o projeto de colonização e cumpriam um objetivo fundamental de liberar as terras para as fazendas. Segundo Cunha (1992, p. 133), no século XIX, "[...] pode-se dizer que a questão indígena deixou de ser essencialmente de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras. [...] Nas frentes de expansão [...] são sem dúvida a conquista territorial e a segurança dos caminhos e dos colonos os motores do processo." Para Brighenti (2012, p. 105), "o interesse nas terras não estava dissociado da necessidade de transformar o indígena em 'civilizado'", no empenho dos presidentes de província em garantir as condições para que ocorresse a transformação, explícito em todos os relatórios desde de 1853 até o final do século¹⁰⁵, "havia o desejo de que esse potencial de mão de obra pudesse contribuir com a agricultura, indústria e outros serviços."

Nesse sentido, de acordo com Bringmann (2015, p. 70), "estes estabelecimentos, instituídos durante os períodos colonial e imperial, foram idealizados para organizar as

¹⁰⁵ Para maiores informações acerca desses relatórios ver Brighenti (2012) e Bringmann (2015).

populações indígenas consideradas obstáculos ao progresso da nação, integrando-as a uma ordem colonial emergente". Segundo Brighenti (2012) pelas práticas de "branqueamento", não necessariamente na cor da pele, mas sobretudo na forma de vida e no trabalho, pela fé católica, pelo trabalho e pelo incentivo à miscigenação (a exploração de mão de obra de mulheres indígenas nas cidades e fazendas fazia parte dessa tentativa). Para Almeida (2015, p. 94-95), "no caso do sul do Brasil, civilizar significa fixar e sedentarizar, assim as políticas indigenistas encontraram primeiramente nos aldeamentos indígenas uma fixação *in situ* que convinha aos propósitos governamentais [...]."

Segundo Bringmann (2015), na região do atual oeste catarinense no fim de 1845, foram encontradas informações sobre a configuração de uma área específica para a concentração dos "índios errantes" da margem direita do Rio Uruguai, que tratava-se do aldeamento dos Campos de Palmas. Já na região norte do Rio Grande do Sul, em 1846, é implantado o Aldeamento de Nonoai, localizado no Distrito de Passo Fundo.

Dados disponíveis do período, demonstram que a população indígena nos aldeamentos era minúscula se comparada às que permaneciam nos campos e sertões, a estimativa, era de que cerca de 90% da população indígena estava fora dos aldeamentos oficiais.¹⁰⁶ Por falta de investimentos em aldeamentos e catequese, muitos eram fundados, funcionavam por um período e logo eram extintos, quando havia incremento de verbas eram realizadas novas tentativas.

Na região que constitui o atual oeste catarinense, havia muitos Toldos formados por indígenas que abandonavam os aldeamentos oficiais ou por grupos que continuavam resistindo ao sistema de confinamento do governo, entretanto, os Kaingang passam a sofrer pressão sobre essas terras, mas continuavam a viver em seus Toldos, efetuando correrias¹⁰⁷ e/ou prestando serviços esporádicos aos fazendeiros e ervateiros.

Outra tentativa de estabelecer maior vigilância sobre o território e as/os indígenas das proximidades do Rio Chapecó ocorre, segundo Bringmann (2015), a partir de 1859, com o

¹⁰⁶ "Em 1855, o número de indígenas que 'viviam como feras' eram mais de 10 mil, segundo o relatório do presidente da província. Evidentemente que todo dado sobre população vivendo fora de aldeamento deve ser tomado com cautela, tendo em vista as circunstâncias em que eles eram apresentados. Vinte e três anos depois, os dados indicam uma população de 3 a 4 mil 'vagando nos sertões' e cerca de 800 a 900 nos aldeamentos. [...] Os indígenas pouco interesse tinham nos aldeamentos" (BRIGHENTI, 2012, p. 103).

¹⁰⁷ Segundo Bringmann (2015, p. 43) "o termo 'correrias' foi amplamente utilizado pelos órgãos oficiais para se referir aos ataques dos índios aos representantes da sociedade nacional em todo o processo envolvendo conflitos entre índios e brancos no Brasil."

projeto de instalação de uma Colônia Militar¹⁰⁸ na Região Oeste de SC, que tinha como objetivos defender a fronteira contra o avanço dos argentinos e a proteção das/os habitantes dos Campos de Palmas e Campo Erê contra a incursão de "índios arredios", atraindo-os para a civilização com o auxílio da catequese. Entretanto, a instalação da Colônia Militar ocorre somente em 1882, sob o comando do Capitão José Bernardino Bormann. Segundo D'Angelis (2006b), essa Colônia assume uma importância para os indígenas da Região, pois, além de muito próxima do território posteriormente demarcado aos Kaingang, ocorreram muitas relações de negociação e alianças entre os oficiais militares e as lideranças indígenas dos Toldos Xapécó e Formigas, como o casamento do Capitão Bormann com uma indígena¹⁰⁹ e os serviços prestados pelos indígenas à Colônia Militar, registrados na tradição oral Kaingang.

2.3.3.3 Reservas indígenas

Ao final do século XIX, a política de aldeamento foi considerada um fracasso, segundo Brighenti (2012), não pelo pouco empenho do Estado e nem somente pela falta de verba, mas sobretudo, devido a resistência indígena em aceitar a proposta e submeter-se, nesse contexto, ocorre a transição dos aldeamentos para as terras reservadas.

Segundo a memória oral Kaingang, registrada por D'Angelis (2006b, p. 310), a Terra Xapécó foi conquistada pelo grupo indígena, liderado pelo cacique Vanhkrê. Para execução dos trabalhos de instalação da linha telegráfica ligando a Colônia Militar de Chapecó ao restante do Brasil, José Bernardino Bormann, diretor da Colônia, teria contratado os serviços indígenas, tendo ido um oficial com dinheiro para o pagamento dos indígenas, um cacique Kaingang alertou: "Olha, nós precisamos de terra prá criar nossos filhos, que nós não vamos andar criando nossos filhos nas copas dos pinheiros. Nós não somos macacos". E onde vocês querem a terra? perguntou o oficial. Entremeio da Chapecó com o Chapecozinho", respondeu o cacique".¹¹⁰ Foi assim expedido o Decreto nº 7 de 18 de junho de 1902, assinado pelo

¹⁰⁸ O governo imperial, através do Decreto-Lei nº 729 de 9 de novembro de 1850, orienta a criação de Colônias Militares por todo o território do Brasil. Através do Decreto nº 2502, de 16 de novembro de 1859, criava as Colônias Militares de Chapecó e Chopim, na província do Paraná. (PIAZZA, 1994 apud BRINGMANN, 2015).

¹⁰⁹ Santos (1970), relata que o Coronel Bernardino Bormann, responsável por instalar a Colônia Militar em Xanxerê, conviveu por muito tempo com uma Kaingang chamada Candinha.

¹¹⁰ A própria toponímica dessa Região é herdeira de elementos da língua Kaingang. Conforme indica o mesmo autor (p. 309): "Contavam os Kofá Kaingang Bonifácio Luiz Ndokrign e Francisco Fernandes Kaneigrã (ambos naturais do Toldo do Embu ou Umbu, na margem esquerda do Chapecó), que na abertura da picada da linha telegráfica os Kaingang foram requisitados a trabalhar. Na forma de relatar a história oral, explicam que quando abriram a picada foram dando nomes aos lugares (ou, mais provavelmente, dando a conhecer ao Diretor esses

governador do Paraná Francisco Xavier da Silva.¹¹¹ A área originalmente reservada para os Kaingang possuía aproximadamente 50 mil hectares, localizada no triângulo formado pela confluência dos rios Chapecó e Chapecozinho, até o antigo caminho de tropas, percorrido então pela linha telegráfica que ligava a Colônia Militar ao restante do país.

Os caciques Antonio Pedro, do Toldo Nonoai e Manoel Olivera, do Toldo Serrinha também foram protagonistas em um cenário de reivindicações. Em uma audiência com o presidente Carlos Barbosa Gonçalves, em 1908, em Porto Alegre, reclamam contra as perseguições dos intrusos em suas terras, conseguindo com que o governo promettesse assegurar-lhes seus direitos. Em 1911 as áreas são demarcadas com a denominação de Toldos Nonohay, atingindo uma extensão de 34.976 hectares e Serrinha, com uma área de 11.950 hectares (BRINGMANN, 2015).

De acordo com Brighenti (2012), os indígenas Kaingang, no início do século XX, haviam acumulado conhecimento e experiência que lhes permitiam intervir na política indigenista do Estado, a exemplo da demanda por terras que partiam das próprias solicitações. As "reservas indígenas" constituíam-se diferentemente dos aldeamentos, tanto do ponto de vista jurídico como administrativo, pois partem de outros pressupostos jurídicos, como o indigenato, e estavam previstas na Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras. A promulgação dessa lei buscava discernir terras públicas e particulares e estabelecia a compra como meio de acesso à terra. Entretanto, os indígenas estavam amparados pelo Alvará Régio de 1º de abril de 1680, que reconhecia o instituto do indigenato, ou seja, o direito indígena sobre as terras por serem "primários e naturais senhores".

A Lei de Terras de 1850 reconhecia que não pertenciam aos estados as terras indígenas, no seu Artigo 3º, Inciso 4, estabelece que as terras indígenas não eram devolutas e, portanto, não poderiam ser vendidas pelos estados. Segundo Gaiger (apud Brighenti, 2015, p. 113) "sob o regime da Lei de Terras, portanto, podemos distinguir três espécies de terras designadas aos índios: (1) aldeamentos já existentes; (2) áreas a reservar; e (3) terras do

nomes para registros). Assim, ao Chapecó chamaram *Xapetkó* (Xé + én + mbitkó)." Entre outras denominações Kaingang que permanecem até os dias atuais.

¹¹¹ "O Governador do Paraná, atendendo o que a tribu de índios Coroados de que é Chefe o cacique Vaicrê em número aproximado de duzentas almas, acha-se estabelecido na margem do rio Chapecó, no município de Palmas, e considerando que é necessário reservar uma área de terras que os mesmos índios possam, com a necessária estabilidade, dedicar-se à lavoura, a que estão afeitos; usando da autorização que lhe confere o artigo 29 da Lei nº 68 Decreta: Art. Único: Fica reservada para o estabelecimento da tribu de indígenas Coroados ao mando do cacique Vaicrê, salvo direito de terceiros, uma área de terras compreendida nos limites seguintes: A partir do rio Chapecó, pela estrada que segue para o sul, até o passo do rio Chapecozinho, e por estes dois rios até onde eles fazem barra" (apud BRINGMANN, 2015, p. 125-126).

domínio dos índios." Na prática, a lei de terras reduzia o direito indígena aos territórios dos aldeamentos.

Nessa direção, conforme Almeida (2015, p. 87), "as memórias Kaingang indicam que em "tempos passados" (*va'ix, vãsyj*) havia uma mobilidade distinta dos "tempos atuais (*o'ri, ũri*)." A posse da terra instituída enquanto garantia jurídica pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir da Lei de Terras, que em diversos artigos e incisos esclarece que a posse está associada ao "cultivo efetivo" e "moradia habitual", não se relaciona em nenhum aspecto com a noção de território e territorialidade Kaingang, que não se expressa e não se traduz pelo *utis possidetis*, para a autora (2015, p. 249) "o governo não compreendia a forma de espacialização Kaingang em parcelas extensas de terra como espaços fundamentais para o modo de vida ameríndio."

Nesse sentido, os estados se sentiram no direito de reservar, a seus critérios, as terras que julgaram necessárias para os povos indígenas. Apesar de se tratar de um direito indígena, diversos locais não foram reconhecidos pelo governo estadual, especialmente os localizados nos sertões, que ficaram abandonados e posteriormente tiveram suas terras repassadas pelo Estado às empresas colonizadoras (BRIGHENTI, 2012).

A criação de "reservas de terras aos indígenas", não representam gesto de humanismo e sensibilidade frente à questão indígena, pois, para Santos (1981), além de saber da existência de diversos outros Toldos fora das áreas delimitadas, esses decretos visavam mostrar que o governo estava agindo para amenizar os embates entre indígenas e brancos, cada vez mais recorrentes nos jornais e notícias.¹¹² Além disso, ao mesmo tempo que garantiu terra aos indígenas, ao incluir a cláusula "salvo direito de terceiros" o Decreto resguardou os direitos de quem tivesse documentação de posse ou propriedade e possibilitou a grilagem sobre ela.

2.3.3.4 Princípios tutelares do período republicano: práticas de proteção e assistência às avessas do SPI e Funai

¹¹² "[...] tais normativas contribuíram para que as províncias se inclinassem gradativamente ao controle de seus territórios. A Constituição de 1891 delegou aos estados a prerrogativa de legislar sobre terras e colonização, na compreensão do historiador Pinheiro Machado, 'A definição de uma política estadual de terras ocorreu ainda na década de 1890 e tinha como objetivo atuar em duas 'frentes': a) regularização definitiva de antigas posses; b) venda de terras públicas para estímulo da pecuária e da lavoura'" (ALMEIDA, 2015, p. 247-248).

Se, durante o Império, foram o liberalismo e o romantismo que forneceram as bases para o arcabouço ideológico da política indigenista, concretizada pelo binômio civilização e catequese, com a Proclamação da República, será o evolucionismo, em suas vertentes positivista ou liberal, até os anos 30, e nacional desenvolvimentista, no período pós-1930, que terá como tarefa garantir os elementos para a ideologia orientadora da ação indigenista do Estado brasileiro, concretizada, inicialmente, pela "proteção fraternal", e posteriormente, pelo "integracionismo harmonioso". (ROCHA, 2003, p. 45).

Em função da instauração do regime republicano, a discussão em torno da "identidade nacional" e do "projeto nacional" ganhou um novo impulso. Frente a isso, o Apostolado Positivista do Brasil elaborou a única proposta encaminhada à Assembléia Nacional Constituinte, em 1891, sobre os direitos dos povos indígenas, entretanto, ela não foi consolidada na Constituição Federal de 1891, na qual nem foram citados (RODRIGUES, 2019).¹¹³ No início do século XX, os problemas fundiários envolvendo colonos, posseiros nacionais e indígenas, surgiam como grande obstáculo para os projetos modernizantes dos setores políticos e econômicos nacionais, principalmente relacionados à agricultura, à abertura de estradas e ferrovias. Os confrontos entre indígenas e as frentes de expansão ocorriam em diversas regiões do país, como no Sul, sobretudo no Vale do Itajaí, em Santa Catarina, onde indígenas Botocudos (Xokleng-Laklãnõ) sofriam perseguição, aprisionamento ou morte por "bugreiros"¹¹⁴, devido às ameaças que representavam aos lotes coloniais (BRINGMANN, 2015).

Tais conflitos entre indígenas e brancos no Sul do Brasil tomaram contornos de genocídio exposto nos jornais e notícias nacionais. As populações das zonas pioneiras

¹¹³ Ainda segundo Rodrigues (2019), a proposta continha o reconhecimento da soberania indígena e atentava para a constituição étnica do Brasil, citando a fusão entre os elementos europeu, africano e indígena. Os positivistas acreditavam que as nações indígenas eram livres, como quaisquer outras, e consideravam que elas eram donas dos territórios que ocupavam.

¹¹⁴ Santos (1973), situa a história desses extermínios e elucida a origem e a atuação dos bugreiros. Segundo o autor, estes surgiram inicialmente como um grupo chamado "batedores do mato", vinculado à Companhia de Pedestres, mas com o acirramento de guerras entre indígenas e brancos, passam a ser contratados pelos colonos imigrantes europeus, pelos agentes das colonizadoras e pelo governo catarinense para realizar expedições de afugentamento a fim de garantir o desenvolvimento da colonização e a segurança de colonos, viajantes, tropeiros, agrimensores, entre outros. Os bugreiros eram formados geralmente por caboclos, profundos conhecedores da vida no sertão, que quando chamados, se preparavam para uma verdadeira expedição de guerra, transformando os afugentamentos em massacres contra os indígenas. Em uma entrevista concedida a Santos na década de 1970 (1997, p. 28), o ex-bugreiro Ireno Pinheiro relata a crueldade dos ataques aos indígenas: "Primeiro disparava-se uns tiros. Depois passava-se o resto no fio do facão. O corpo é que nem bananeira, corta macio. Cortavam-se as orelhas, cada par tinha um preço. Às vezes, para mostrar, a gente trazia algumas mulheres e crianças." Conforme a historiadora brasileira Luisa Wittmann (2007), que analisa os saberes ímpares dos bugreiros sobre a floresta e sobre o povo indígena Xokleng/Laklãnõ, a violência dos chamados caçadores de bugres marca a história catarinense, pois embora não se saiba ao certo o número de assassinatos (na época era mantido um cômodo mistério sobre os feitos genocidas dos bugreiros), estima-se que cerca de dois terços da população indígena Xokleng teve suas vidas interrompidas a partir do início da colonização.

exigiam medidas de proteção contra os "ataques dos índios hostis e arredios", e agiam em sua própria defesa. Esses enfrentamentos fomentaram debates entre políticos e intelectuais que defendiam o projeto de nação assumido pelo Brasil, com a ocupação do Sul por meio da colonização/imigração européia como forma de promover o povoamento e a agricultura no país, e aqueles que estavam estarecidos com o extermínio de grupos indígenas invisibilizados pelas esferas governamentais (ALMEIDA, 2015). Em 1908, a polêmica acerca do tratamento e da falta de políticas de proteção aos indígenas no Brasil, foi exposta a nível internacional, pelo etnógrafo tcheco Albert Vojtech Frič, no XVI Congresso Internacional de Americanistas em Viena/Áustria. Conforme o relatório de Frič, realizado com base em suas experiências nos sertões brasileiros, estava ocorrendo a dizimação de indígenas por atos de escravização, rapto e assassinato, sobretudo nas colônias do Sul. (GLAGIARDI, 1989).

Nesse contexto, três tendências políticas para a relação da/o indígena com os ideias expansionistas da República estavam explícitas: a primeira era representada por um grupo composto pelo naturalista H. von Ihering, que aconselhava o extermínio dos índios bravos que ousassem impedir a expansão da economia nacional¹¹⁵, a segunda representada pelo padre Claro Monteiro e outros, que indicava a catequese católica como único meio da incorporação do índio à sociedade, e a terceira tendência, constituída por J. Mariano de Oliveira e membros de classes ilustradas, sugeria a criação de um órgão leigo, que assegurasse aos indígenas a proteção da lei e o direito às terras que habitavam (GAGLIARDI, 1989).

Em meio aos debates, discordâncias e inconstâncias nas formas de tratamento aos indígenas no Brasil, a terceira proposta mostrava maior consonância com os ideais republicanos de garantia democrática dos direitos civis. Fundou-se então, uma política indigenista voltada à proteção e à assistência, por meio da implantação do Serviço de Proteção aos Índios (SPILTN)¹¹⁶, em 1910, sob a presidência do Tenente Coronel Cândido Rondon, um dos maiores conhecedores da realidade dos povos indígenas na época e um dos membros do Apostolado Positivista do Brasil.

A proposta da política indigenista empreendida pelo Estado nacional, conforme Rodrigues (2019), estava em consonância com as ideias do Apostolado Positivista do Brasil,

¹¹⁵ "Os actuaes índios do estado de São Paulo não representam um elemento de trabalho e de progresso. Como também nos outros estados do Brazil, não se póde esperar trabalho sério e continuado dos índios civilizados e como os Caingáng selvagens são um impecílio para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, senão o seu extermínio" (IHERING, 1907 apud BRINGMANN, 2015, p. 139).

¹¹⁶ A sigla SPITLN refere-se a Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, que a partir de 1918 passou a se chamar apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

que ressaltava que as populações nativas eram "fetichistas" e estariam assim no primeiro estágio mental da humanidade, e que seria necessário ampará-las e protegê-las, a fim de que pudessem atingir "espontaneamente" o estágio mental da "civilização", sem maiores interferências desta.¹¹⁷ Contudo, conforme a autora, na prática a referida política sofreu ajustes, tanto a partir dos interesses do Estado, quanto de interpretações da doutrina positivista europeia, como o uso de métodos para mudar os hábitos culturais dos indígenas, contraditório ao princípio do respeito e da evolução "natural". Nesse sentido, Rocha (1993, p. 13) destaca, que "[...] para os criadores do Serviço de Proteção aos Índios, era dever do Estado, através da 'proteção fraternal', dar condições para os índios 'evoluírem', de forma lenta, para um 'estágio superior', que significaria a sua 'incorporação' à nação brasileira. Ainda de acordo com o autor, "[...] caberia ao SPI a garantia e defesa das terras indígenas."

Quer dizer, na modernidade, os povos indígenas não deveriam ser exterminados, mas transformados em uma população diretamente controlada e tutelada pelo Estado¹¹⁸, representada pela implantação do SPILTN. Dessa forma, durante todo o processo de formação do Estado brasileiro, promoveram-se políticas assimilatórias, visando a integração do indígena à sociedade nacional sob uma ótica de "trabalhador nacional", a partir de uma visão eurocêntrica, na qual o Estado pretendia "civilizar" o "outro". Entretanto, como sinalizam diversas/os autoras/es, isso também significava extermínio, não físico, mas cultural. Nesse sentido, ao analisar os resultados das ações do SPLINT, para Bringmann (2015, p. 153): "percebe-se que as pressões simbólicas talvez tenham sido mais impactantes e desagregadoras para a cultura indígena do que a própria violência física promovida em tempos anteriores."

¹¹⁷ Os positivistas tinham como base o evolucionismo humanista de Augusto Comte, que postulava a "lei dos três estados", segundo a qual a humanidade passara pelas etapas: teológica (que se dividia em três idades sucessivas: a fetichista, a politeísta e a monoteísta), a metafísica e a positiva. "No Estado teológico - estado natural e primitivo da inteligência humana -, os fenômenos explicam-se pela intervenção arbitrária de agentes sobrenaturais que ficam responsáveis por todas as transformações do universo. No Estado metafísico, forças abstratas tomam lugar dos agentes sobrenaturais na explicação da experiência humana. No Estado positivo, a inteligência do homem, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia à procura da origem e do destino do universo e ao conhecimento das causas íntimas dos fenômenos para preocupar-se exclusivamente com o descobrimento, pelo uso combinado do raciocínio e da observação, das leis efetivas, isto é, das relações invariáveis de sucessão e semelhança que ligam os fenômenos" (SPONCHIADO, 2005 apud RODRIGUES, 2019, p. 191).

¹¹⁸ "O poder tutelar para o antropólogo Antonio Carlos de Souza e Lima representa o poder de um Estado Nacional que não considera a capacidade dos povos indígenas em se reconhecerem na sua territorialidade, não admite as especificidades de identidade étnica, tradições e costumes, rotula populações e procura inserir estas num sistema de atribuições positivas e negativas. À medida em que o poder tutelar dá acesso aos direitos básicos como à terra, impõe a assistência como forma de justificar a incapacidade dos indígenas de serem atores políticos de suas próprias trajetórias. As terras indígenas apesar de serem reconhecidas pela administração pública como de usufruto dos índios, pautadas no sistema estatizado de controle, representam finalidade disciplinar no acesso às terras e na utilização das mesmas, encaminhando-se para a construção de um modelo fundiário de abrangência nacional" (LIMA, 1995 apud ALMEIDA, 2015, p. 292).

Com a emancipação dos indígenas da tutela orfanológica, por meio do Decreto n. 5.484, de 27 de junho de 1928, segundo Rocha (2003) o indígena deixava de ser tutelado pelo poder judiciário e passava a sê-lo pelo poder executivo, o que dava maior autonomia aos inspetores do órgão indigenista, inclusive para a exploração dos recursos dos bens do patrimônio indígena. Em 1936, o Decreto n. 736 estabelece um novo regulamento para o SPI, instituindo os Postos Indígenas (PI). Estes, constituíam as unidades básicas para implementação das políticas indigenistas brasileiras, com base na proteção e controle das populações indígenas, por meio de normativas de caráter assistencial, educacional, de saúde e promoção da economia indígena. Inicialmente, foram organizados dois tipos de postos, de acordo com o grau de contato e envolvimento dos indígenas com a sociedade regional: os Postos de Atração, Vigilância e Pacificação e os Postos de Assistência, Nacionalização e Educação.

Os Postos de Atração, Vigilância e Pacificação foram instalados nos locais onde o contato dos colonizadores com as populações indígenas apresentava muitos confrontos e perseguições. Sua proposta era atrair os povos resistentes, estabelecendo relações amistosas e prestando amparo contra as violências impostas pelos "civilizados". Para tanto, os agentes do SPI não poderiam estabelecer nenhum tipo de trabalho, prática religiosa ou educativa, que os indígenas não aceitassem. Essas atividades deveriam ser estabelecidas gradualmente de acordo com a ratificação e preferência dos indígenas. Quando as populações indígenas já tivessem relações pacíficas e frequentes com a sociedade envolvente e com os funcionários, seriam montados os Postos Indígenas de Assistência, Nacionalização e Educação, com atividades ligadas à agricultura, pecuária, extrativismo e outras educativas e industriais que possibilitassem a sustentabilidade dos indígenas nos postos (ROCHA, 2003).

A partir de 1940, com a consolidação do Estado Novo e o início do fortalecimento da industrialização¹¹⁹, sobretudo nas Regiões Sul e Sudeste, o SPI busca modernizar a ação indigenista, adaptando suas políticas à nova realidade socioeconômica brasileira, sobretudo a

¹¹⁹ De acordo com Mendonça (2010), esse fenômeno provoca uma rápida urbanização, em conjunto com a modernização dos meios de transporte, comunicação e produção. Estas mudanças têm reflexo também no campo, com ações governamentais para o desenvolvimento da produção agropecuária, muitas dessas ações eram pautadas nos interesses expansionistas/intervencionistas dos Estados Unidos da América, imbricados em acordos de cooperação para o "desenvolvimento e combate à pobreza" nos países subdesenvolvidos, que objetivavam possibilitar condições de reprodução das características das sociedades "avançadas", como "altos níveis de industrialização e urbanização, a tecnicização da agricultura, o rápido crescimento material da produção e padrões de vida, além da adoção da Educação e valores culturais ditos modernos". Para a autora, o viés auto-intitulado humanitário e a visão positivada dessas estratégias foram transformados em novas formas de poder e controle, que desqualificaram os saberes tradicionais de cultivo de populações empobrecidas.

produção agrícola, englobando o tratamento da saúde, a alfabetização e a busca pela autosuficiência econômica dos postos, com a adoção de programas de saúde, construção de escolas, e a qualificação dos trabalhadores indígenas conforme as características ambientais, agrícolas e comerciais de cada região. Esta busca pela integração das populações indígenas aos sistemas produtivos regionais balizou a ideologia do trabalho proposta pelo SPI em suas décadas finais, e ao mesmo tempo apresentaria a contribuição do órgão à sociedade envolvente (BRINGMANN, 2015).

Para Bringmann (2015), a introdução e o desenvolvimento das políticas indigenistas de caráter desenvolvimentista, se caracterizam também enquanto instrumentos normatizadores, que buscavam imprimir regras de conduta e comportamento em todas as instâncias da vida dentro dos postos. Dessa forma, por meio de ação tutelar, o SPI conduziu as/os indígenas ao envolvimento em modalidades educacionais, regimes de trabalho e controle da produção, numa tentativa de aprimoramento de hábitos, técnicas e da divisão social do trabalho, que são mecanismos de promoção do controle disciplinar.

Ainda de acordo com o autor, a própria relação dos grupos indígenas com a sociedade regional envolvente fez parte de uma política disciplinadora, orientada para a integração dos primeiros aos pressupostos socioeconômicos da segunda. Nesse sentido, Oliveira (1998, p. 52), explica que, para o SPI, estabelecer a tutela entre as populações "era uma função de mediação intercultural e política, disciplinadora e necessária para a convivência entre os dois lados, pacificando a região como um todo, regularizando minimamente o mercado de terras e criando condições para o chamado desenvolvimento econômico."

Os postos indígenas no Sul do Brasil fundamentaram suas práticas *in loco* a partir da busca pela auto-subsistência e integração ao desenvolvimentismo nacional pautada no tripé arrendamento, extrativismo e agropecuária. Segundo Bringmann (2015)¹²⁰, as estratégias de integração de indígenas aos preceitos da sociedade nacional ocorreram por meio de programas e projetos encampados para promover a educação, a produtividade e a economia dos Postos Indígenas, como o Programa Educacional Indígena, responsável pela formação de uma mentalidade ruralista dos alunos indígenas, a Campanha do Trigo, elaborada como uma contribuição patriótica do SPI ao Brasil, o Programa Pecuário, que buscava aliar as preferências indígenas pelo "trabalho mais livre" e os campos nativos existentes nos Postos

¹²⁰ Em sua tese de doutorado, o autor fornece detalhes sobre os Postos Indígenas Xapacó/SC e Nonoai/RS.

Indígenas do Sul, e a prática de arrendamentos de lotes no interior das terras indígenas para camponeses regionais.

De acordo com Brighenti (2012), o SPI, desde suas origens, concebia os povos indígenas do Sul do Brasil como os mais aptos a se transformarem em trabalhadores, na visão do órgão indigenista bastava explorar as terras destinadas aos indígenas, que eram mal utilizadas, e ensiná-los a trabalhar, tendo como meta transformá-los em camponeses, pela fixação ao solo.

Desse modo, conforme Almeida (2015), os Kaingang foram direcionados ao contexto de exploração das potencialidades naturais de suas terras como forma de auto-subsistência e pretensa autonomia, sendo subjugados pelo agente indigenista local que exercia o poder centralizador. Ou seja, "a vida indígena passou a ser gerida, vigiada, controlada, regulada e punida pelo Posto Indígena. O Estado, em sua conduta repressora, a tutela, fazendo-se presente no centro da terra indígena" (BRIGHENTI, 2012, p. 195). Nesse sentido, Bringmann (2015, p. 26; 36), sinaliza que, em muitos casos, esta "convivência forçada", "acarretou enormes prejuízos culturais, materiais e territoriais para a população Kaingang", contudo, o autor salienta que, os mecanismos ideológicos e práticos das políticas indigenistas desenvolvidas pelo SPI "não foram absorvidos apenas como normas ou decretos, mas foram permeadas de negociações, alianças, alguns conflitos e apropriações pessoais, seja por parte de agentes indigenistas, seja por parte da própria população indígena abrangida em suas propostas."

2.3.3.5 Serviço de Proteção ao Índio (SPI)

Em se tratando de uma história indígena, mais especificamente uma história do povo Kaingang, comparar as trajetórias dos Postos Indígenas de Nonoai e Xapecó torna presumível uma comunicação entre si, pois além de se referir a duas áreas relativamente próximas, ainda que separadas pelo Rio Uruguai, elas abrigam povos de mesmas matrizes etnolinguísticas e inclusive, de parentesco bastante fortes entre si (BRINGMANN, 2015, p. 74).

É somente no início da década de 1940, que o SPI resolve criar Posto Indígena nas Terras Indígenas de Xapecó/SC e Nonoai/RS, embora, segundo Bringmann (2015), essas áreas comportassem um grande número de indígenas e sofressem intrusões¹²¹ que ameaçavam

¹²¹ Conforme Santos (1970), em termos jurídicos-antropológicos a expressão "intrusamento", refere-se à entrada e permanência de pessoas em terras alheias.

à integridade física e à manutenção de seus territórios, inicialmente por posseiros nacionais, excluídos das terras que ocupavam antes da demarcação dos lotes coloniais¹²², depois por colonos descendentes de alemães e italianos¹²³, e ainda por madeireiros, interessados na cobertura florestal da área indígena.

Entretanto, em vez de resolver problemas como o de arrendamento, com o novo regimento do SPI (Decreto n. 10.652, de 16 de outubro de 1942), que legaliza e incentiva os arrendamentos como forma de arrecadação de recursos para os postos, muitos contratos são firmados.¹²⁴ A nova legislação previa ainda que era o encarregado que estabelecia as relações de execução e cobrança com os arrendatários, esse controle do SPI buscava coibir o envolvimento entre indígenas e arrendatários, que estabeleciam vínculos de trabalho e em alguns casos, vínculos sociais, como a participação conjunta em eventos sociais e religiosos.

¹²² "[...] a inserção de famílias caboclas no interior das áreas indígenas refere-se a um processo sociohistórico que remonta o final do século XIX e início do século XX. Este processo foi motivado, sobretudo, pela expulsão de posseiros, lavradores e coletores de erva-mate das áreas destinadas à formação dos lotes coloniais distribuídos aos chamados 'colonos de origem'. Excluídos das políticas de colonização e expulsas de suas colocações, muitas famílias caboclas [...] acabaram encontrando refúgio nas terras destinadas aos indígenas" (BRINGMANN, 2015, p. 376-377). Ainda em relação aos caboclos, Brighenti (2012, p. 558) sinaliza que, "diferentemente da relação estabelecida com os colonos de origem, havia identificação entre Kaingang e caboclos especialmente pelo uso do meio ambiente, pelas vivências socioeconômica e religiosa [...] pela 'pobreza', pela economia de subsistência e trabalho, 'a nação brasileira' ou caboclos levava um modo de vida similar aos indígenas. Houve casamentos, solidariedade, reciprocidade e conflitos." Sobre os caboclos no oeste catarinense, ver os estudos de Renk (2006) e Marcon (2003).

¹²³ Segundo Bringmann (2015), a partir de meados do século XIX, se tem o incremento de imigrantes europeus para colonizar as regiões consideradas "despovoadas" ou "devolutas", inicialmente no Rio Grande do Sul e posteriormente em Santa Catarina. A política oficial que proporciona a imigração para o Brasil, tem início em 1824, com a vinda dos primeiros imigrantes alemães para o RS, depois vieram os italianos. Ainda de acordo com o autor, o programa de colonização do RS deveria proporcionar um lote de terra, ferramentas, animais e sementes para a agricultura, além do pagamento de módicos subsídios para a alimentação dos colonos no primeiro ano de estabelecimento. Com estes incentivos, o governo também objetivava o desenvolvimento da economia e a substituição da mão de obra escravizada pelo trabalho livre assalariado. Entretanto, a maioria desses benefícios não se concretizou e os imigrantes tiveram que derrubar a mata antes mesmo de chegar aos seus lotes, o que favoreceu o seu contato e os conflitos com as populações indígenas locais.

¹²⁴ Os arrendamentos para cultivo na área indígena e a exploração madeireira remontam as primeiras décadas do século XX. Até 1941 eles ocorriam através de acordos entre os indígenas e os camponeses regionais, apesar dessa prática não ser autorizada. Conforme Bringmann (2015, p. 195-196) "se o Decreto nº 736 de 06 de abril de 1936 proibia qualquer tipo de comercialização ou arrendamento de terras em área indígena, o Decreto nº 10.652, de 16 de outubro de 1942 vai excluir esta cláusula, estabelecendo que, mesmo devendo ser garantida a efetividade da posse das terras ocupadas pelos índios, o SPI deveria 'promover, em colaboração com os órgãos próprios, a exploração das riquezas naturais, das indústrias extrativas ou de quaisquer outras fontes de rendimento, relacionadas com o patrimônio indígena ou dele provenientes no sentido de assegurar, quando oportuno, a emancipação econômica das tribos' [...] Os contratos geralmente tinham duração de dois anos, devendo ser pagos ao encarregado 10% do que fosse produzido pelos agricultores e podendo ser renovados sempre que houvesse interesse das duas partes." Ainda de acordo com o autor (p. 376), "estes arrendamentos, ao serem regularizados e formalizados por meio de contratos com o SPI, a partir da instalação dos Postos Indígenas, destituem dos indígenas as poucas vantagens que os mesmos obtinham com esta prática, já que a renda obtida passou a ser controlada pelos encarregados e inspetores regionais."

Para Santos, essa fixação de colonos na área indígena vai criar dois tipos de situação aos indígenas:

Primeiro, os indígenas cediam aos colonos os locais que tradicionalmente ocupavam. Os colonos tinham interesse em adquirir esses locais porque em regra estavam bem situados, junto às estradas, os terrenos se encontravam limpos de grandes árvores e havia água em abundância. Para os índios o valor da indenização oferecida era um apêlo que não podiam resistir e como eles costumavam realizar suas roças em coivaras a procura de novos lugares para se instalar não era difícil. Assim, aceitavam a proposta de transação e mesmo, muitas vezes, quando o PI não se demonstrava estimulado a ratificá-la, eles procuravam por todos os meios obter a autorização. O segundo tipo de situação é consequência do primeiro. A presença dos colonos arrendatários na área criou novas oportunidades de aproveitamento da mão de obra indígena. O índio, com o deslocamento da casa e roças determinados pela cessão de suas benfeitorias aos colonos, imediatamente não conseguia fazer roças que garantissem sua manutenção. Assim, engajava-se como trabalhador-diarista nas roças dos colonos. (SANTOS, 1970, p. 64).

Segundo Bringmann (2015), das centenas de famílias camponesas que invadiram a terra indígena, algumas foram em busca de subsistência e encontraram no arrendamento uma saída para se manterem no local, mas muitas foram atraídas pela possibilidade de firmar contratos de arrendamentos com o SPI e lucrar com os mesmos, enquanto viam nesses contratos uma possibilidade de se tornarem proprietários das terras em que se localizavam, esperando que o governo legitimasse suas posses, em virtude da produtividade e das benfeitorias construídas nas áreas indígenas. Os contratos, que deveriam ser temporários, se estendiam por vários anos, o que atraía cada vez mais camponeses para as áreas indígenas. Na memória Kaingang, registrada pelo autor, o fato de trabalharem nas lavouras dos camponeses gerou um forte sentimento de inferioridade nas/os indígenas perante os intrusos.

De acordo com Veiga (2006, p. 5), o SPI introduziu, nas áreas do Sul do Brasil, um serviço obrigatório nas roças do Posto, a "troco de comida", que era feita em uma cantina, em grandes panelas, o que levou esse sistema a ficar conhecido como "panelão". Na memória dos velhos Kaingang, tinham hora marcada para começar a trabalhar, para comer, para descansar e para sair do trabalho. O responsável pelas normatizações era o encarregado do posto, que também dividia as "turmas", que eram encaminhadas para fazer carpinas, roças ou colheitas, quando este não dava conta de fiscalizar todas as atividades, delegada para as lideranças indígenas.¹²⁵

¹²⁵ "Para obrigar os índios a se submeter a esses trabalhos, o SPI interferiu nas lideranças indígenas, seja através do suborno das que aceitaram submeter seu povo, seja através da troca dos *põ'i*, que passaram a ser indicados ou colocados pelas autoridades não indígenas, agora intitulados 'caciques'. Essa interferência modificou a qualidade

A obrigatoriedade de trabalhar nas lavouras comunitárias dos postos, deixava pouco tempo para que cultivassem suas próprias roças, além disso, os lucros da colheita das lavouras dos postos não eram repartidos, situações que causavam muita indignação entre as/os Kaingang. Segundo Bringmann (2015, p. 244), as/os indígenas que entrevistou foram praticamente unânimes em afirmar que, "além de receberem apenas a alimentação (às vezes escassa), muitas famílias continuavam morando nos casebres de madeira lascada com cobertura de palha."

Em alguns casos, a obrigatoriedade do trabalho e a falta de pagamento, estimulava formas de se favorecerem das colheitas das lavouras do posto. Para o autor, é provável que esta prática fosse incentivada pelos comerciantes regionais, favorecidos com a compra e troca de produtos indígenas por uma margem de lucro maior do que a efetuada junto aos encarregados dos postos. Nas ocasiões em que a prática era descoberta pelos encarregados, era considerada infração e podiam sofrer punição.

No contexto dos postos indígenas, se algumas práticas tradicionais eram vistas como prejudiciais pelos encarregados em seus interesses organizacionais e produtivistas, como castigos físicos, outras eram permitidas e, em alguns casos, incentivadas pelos mesmos, como elemento agregador no processo de inclusão indígena às propostas das políticas oficiais. Um dos elementos mantidos e incentivados, segundo Bringmann (2015), foi o *Puxirão*, cuja estrutura era consagrada em muitas oportunidades para justificar a "preferência" Kaingang pelos trabalhos coletivos no sistema do *Panelão*.

Dessa forma, concomitantemente aos trabalhos nas lavouras dos postos, os Kaingang mantiveram os *puxirões*, uma modalidade de trabalho familiar, geralmente organizado para cultivar roças ou construir moradias, benfeitorias, que conta com a colaboração de membros da comunidade, obedecendo a uma relação de reciprocidade, e uma recompensa de fartura de alimentos e bebidas. Embora a prática tivesse certo controle por parte dos encarregados, segundo os velhos entrevistados pelo autor, os puxirões representaram um elemento fundamental da sociabilidade Kaingang, praticamente inexistente nos dias atuais, pois durante esses momentos entoavam seus cânticos tradicionais, contavam história dos antigos, conversavam na língua indígena, e também desempenhavam importantes atividades agrícolas.

da representação política dessas lideranças que, de autoridades representantes de sua parentela, passaram, na prática, a representantes do Estado Brasileiro junto aos seus parentes. Essas lideranças foram cooptadas pelo sistema administrativo do governo e, com o tempo, passaram a aplicar diretamente as punições exigidas pelo Chefe de Posto, representante local do governo. Tais práticas passaram a ser consideradas, em algum momento, como um "costume indígena" (VEIGA, 2006, p. 6).

Os puxirões possibilitavam também que muitas famílias mantivessem uma relativa autonomia em relação ao posto, essa produção de subsistência era incentivada pelos agentes do SPI, na medida em que contribuía para o objetivo de autosuficiência dos postos, inclusive, em determinados momentos, ocorriam premiações para quem se destacasse na produção de alimentos em seus roçados, alimentando a competitividade entre indígenas e com seus vizinhos colonos.

Para somar-se às demais atividades, promover o aumento da produção e criar uma consciência ruralista, moral e econômica nas/os indígenas, tendo como espelho a sociedade regional, o SPI lançou em 1959, o Programa Educacional Indígena, buscando transformar as escolas indígenas em escolas rurais, por meio da efetivação de Clubes Agrícolas. Segundo Bringmann (2015), as ações educacionais conciliaram momentos de desenvolvimento e decadência, porém, em todos os momentos os encarregados e auxiliares de ensino pouco ou nada fizeram para fugir a uma ideologia de ensino autoritária, que desconsiderava os fundamentos culturais das populações "assistidas", tentando instituir hábitos muitas vezes completamente alheios às suas experiências de vida e contrários ao que os parentes consideravam melhores para si. Conforme o autor, muitos relatos orais denunciam a resistência por parte de muitos pais em deixarem seus filhos frequentarem as escolas.

Nesse contexto, os problemas relacionados aos arrendamentos nas áreas dos Postos Indígenas cresciam, e para tentar controlar os conflitos entre intrusos e indígenas, o SPI instituiu o Decreto n. 10.668 de 11 de outubro de 1963¹²⁶, não para expulsar os intrusos, mas para regulamentar sua situação por meio de novos contratos de arrendamento, mantendo o discurso de que somente com o auxílio das rendas poderiam melhorar as condições de vida indígena, reiterando promessas que nunca foram cumpridas de fato.

A ineficácia do SPI na proteção e regularização das áreas dos Toldos ocupados por Kaingang, também possibilitou a intrusão por colonos e posseiros, que buscavam novos lotes de terra das colonizadoras¹²⁷, em uma época em que os limites das propriedades eram tênues,

¹²⁶ "Com a nova regulamentação, aos arrendatários era fixado um prazo de dois anos de usufruto da terra, no qual deveriam proceder apenas com a atividade agropecuária, da qual pagariam 20% ao SPI, sendo expressamente proibida a exploração do subsolo, a retirada comercial de madeira e a sublocação ou empréstimo a terceiros. Com a finalização do prazo do arrendamento, o arrendatário teria, caso houvesse interesse de ambas as partes, preferência na renovação do contrato. Outra cláusula importante exigia ao arrendatário 'respeitar o índio, inclusive suas famílias, não lhes fornecendo quaisquer espécie de bebidas alcoólicas ou lhes facilitando por meio de outros a aquisição das referidas bebidas'" (BRINGMANN, 2015, p. 385-386).

¹²⁷ "Com o esgotamento das colônias no RS, no entanto, tanto o oeste catarinense quanto o sudoeste do Paraná tornaram-se verdadeiras válvulas de escape no sentido de absorver os excedentes camponeses do estado gaúcho, fenômeno que se desenrolou especialmente entre os anos 1940 e 1950. Como resultado dessa invasão

pouco confiáveis, a cada pouco apareciam "terceiros" portando títulos e se dizendo legítimos proprietários de terras indígenas.¹²⁸ Nesse contexto, um dos Toldos afetados foi o Toldo Chimbanguê/SC. Mesmo sabendo desde o início do século XX da presença indígena nessa área, a empresa Luce & Rosa efetivou sua venda para os colonos descendentes de imigrantes italianos e alemães vindos do Rio Grande do Sul.

Brighenti (2012, p. 37), afirma que os "Kaingang do Toldo Chimbanguê durante pelo menos meio século ficaram afastados de suas terras, espalhados pela região, não mais reconhecidos pelos regionais em sua identidade Kaingang." Conforme o autor, algumas famílias ficaram acampadas nas margens do Rio Irani e viviam como agregados, fornecendo mão-de-obra em troca de pagamento não salarial, ou seja, as terras estavam na posse e domínio do não indígena, tornando as famílias Kaingang arrendatárias de suas próprias terras, numa relação com os camponeses marcada por ambiguidades, violências, oposição, dependência e compadrio, como a expulsão de suas terras, o confinamento numa pequena gleba e a deflorestação de suas terras com a conseqüente destruição da fauna e da flora, além de registros de conflitos particularizados entre pessoas e famílias, e conflitos localizados.

Outra expropriação de Terra Indígena para servir aos interesses dos colonos, ocorreu na reserva indígena da Serrinha/RS, que apesar de demarcada, foi extinta pelo estado do Rio Grande do Sul que a retalha e vende de forma ilegal para os colonos, possibilitando a expulsão definitiva dos Kaingang em 1963.¹²⁹

Na década de 1960, marcada pela queda da democracia e a instalação do governo ditatorial dos militares, o SPI passa por denúncias contra seus funcionários e a criação de Comissões Parlamentares de Inquéritos (CPI) e da Comissão de Investigação (CI), entre 1962 a 1967, para averiguar as diversas formas de violências praticadas contra os povos indígenas e seus patrimônios.

colonizadora, ambas as regiões enfrentaram um gradual encarecimento dos seus lotes coloniais, o que acabou resultando no aumento do percentual de excluídos da terra. Desta vez, estas levas de excluídos não eram formadas apenas por caboclos, elas contavam em seu contingente com muitas famílias dos próprios 'colonos de origem', também alcunhados pelos indígenas como 'gringos'. Neste contexto, não somente os caboclos buscaram refúgio nas terras indígenas, mas também várias famílias deste outro segmento, que também já não possuíam meios de pagar as companhias colonizadoras" (BRINGMANN, 2015, p. 377).

¹²⁸ Em sua tese de doutorado, Clovis Brighenti (2012) fornece detalhes sobre a titulação das fazendas no interior da terra reservada aos Kaingang do Xapecó pelo Decreto n. 07 de 1902, e sobre o longo processo transcorrido na justiça do estado de Santa Catarina que, mesmo sem comprovar a legitimidade da posse de Berthier de Almeida, não impede que o mesmo tome posse, em 1946, de 30% da área originalmente demarcada para os Kaingang em 1902. O autor também analisa o processo de retomada do Toldo Chimbanguê e o apoio da Igreja Católica.

¹²⁹ A respeito da Reserva Indígena de Serrinha, ver Aresi (2008) e Carini (2005).

2.3.3.6 Fundação Nacional do Índio (Funai)

Em 1967, em um movimento autoritário, os militares extinguem a agência do SPI e pela Lei n. 5.371, de 05 de dezembro de 1967, instituem a Fundação Nacional do Índio (Funai), em prol de um "novo" panorama indigenista. A fundação da "nova" agência coincidiu com a apresentação do Relatório Figueiredo em 1968, oriundo das investigações das ações do SPI. Este expõe, segundo Almeida (2015), memórias e testemunhos da "proteção tutelar às avessas", em mais de sete mil páginas de relatórios, atas, depoimentos, descrições, fotografias, entre outros documentos que desvelam episódios de violência física e simbólica contra os povos indígenas, desde práticas como assassinatos, prostituição, maus-tratos, "trabalho escravo", até uma extensa lista referente à apropriação, desvio de recursos e dilapidação do patrimônio dos Postos Indígenas, além de outras irregularidades administrativas.¹³⁰ Ainda de acordo com a autora, o relator Jader Figueiredo Correia e a CI também nominaram dezenas de agentes do SPI envolvidos nestes delitos, recomendando demissões e punições.¹³¹

Considerando as recomendações finais do Relatório Figueiredo, a instalação de nova CPI na Câmara dos Deputados e a promessa de "renovação" das políticas indigenistas com a extinção do SPI e criação da Funai, o indigenismo brasileiro no ano de 1968 estava sendo questionado não somente pelo "moralizante" governo militar, mas também pela imprensa, que segundo Almeida (2015), publicou uma série de reportagens nos jornais do país no ano de 1968, ressaltando as péssimas condições de vida e a vulnerabilidade em que se encontravam os diversos povos indígenas, inclusive sobre o essencialismo do indigenismo brasileiro em relação aos indígenas do Sul, no Jornal Folha de São Paulo.

Segundo Brighenti (2012), a criação da Funai significou uma mudança substancial do ponto de vista jurídico e do aumento de renda indígena, entretanto, do ponto de vista da violência sobre os povos indígenas e seu patrimônio, quase nada se alterou. Para o autor, a

¹³⁰ "Os delitos cometidos podem ser apresentados agrupados por natureza, como 1) Crimes contra a pessoa e a propriedade do índio: Assassinatos de índios (individuais e coletivos: tribos); Prostituição de índias; Sevícias; Trabalho escravo; Usurpação do trabalho do índio; Apropriação e desvio de recursos oriundos do patrimônio indígena; Dilapidação do patrimônio indígena: a) venda de gado; b) arrendamento de terras; c) venda de madeiras; d) exploração de minérios; e) venda de castanha e outros produtos de atividades extrativas e de colheita; f) venda de produtos de artesanato indígena; g) doação criminosa de terras; h) venda de veículos; 2) Alcance de importâncias incalculáveis; 3) Adulteração de documentos oficiais; 4) Fraude em processo de comprovação de contas; 5) Desvio de verbas orçamentárias; 6) Aplicação irregular de dinheiros públicos; 7) Omissões dolosas; 8) Admissões fraudulentas de funcionários; 9) Incúria administrativa." (BRASIL, 1968 apud ALMEIDA, 2015, p. 426).

¹³¹ Em sua tese de doutorado, Almeida (2015) apresenta a relação dos agentes do PI Xapecó enquadrados em delitos no Posto e na Sétima Inspecção Regional.

extinção do SPI ocorreu por estar desacreditado, não representar os interesses dos militares no poder, por excessos de denúncias de corrupção e medidas ilegais, e não por explorar as terras indígenas. Ao contrário, ao assumir a política indigenista em 1967, a Funai considera que as terras indígenas estavam sendo subexploradas, então cria o Departamento Geral do Patrimônio Indígena (DGPI), o qual representou a principal mudança na passagem do SPI à Funai, quando a exploração passa a ter maior controle de gestão e o emprego de tecnologias e equipamentos modernos nas lavouras e serrarias dos Postos Indígenas. O DGPI reorganizou e profissionalizou a exploração, mantendo o tripé básico criado pelo SPI: arrendamento, madeira e agropecuária.

Nesse sentido, para Almeida (2015, p. 286), "se a agência indigenista do SPI promoveu as primeiras experiências de cunho econômico nas terras dos Kaingang, definitivamente foi a Funai quem conseguiu aprofundar e consolidar tais práticas." Ainda de acordo com a autora, o modelo "assistencialista" adotado pelo Funai, que envolvia a criação da dependência entre os indígenas, o apadrinhamento e a cooptação de lideranças, promoveu a integração acelerada do indígena ao projeto econômico do Estado, a "geração de renda" e a gestão "empresarial" do "patrimônio indígena". O arrendamento, o sistema agrícola, o sistema pecuário e o sistema de exploração dos recursos florestais devem ser compreendidos de forma articulada, pois propiciavam desde a derrubada das florestas, o lavradio das terras, o uso da mão de obra indígena para os serviços, a intrusão e o contato com não indígenas, formando uma cadeia produtiva dentro da própria terra indígena.

Em relação à educação, a Funai promoveu a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL) e do ensino bilíngue obrigatório. Segundo Piovezana (2010, p. 134), "o objetivo do SIL, de conversão dos indígenas à religião protestante, foi objeto de polêmica junto à Funai [...] o SIL continuou, porém, com alterações, propondo um caráter mais científico e menos religioso." Entretanto, o princípio integracionista continuava a pautar as ações do Estado, e as intenções do SIL continuaram, bem como de outras instituições religiosas, que promoveram uma "educação missionária".

Figura 10 - Alunos Kaingang da escola Bilíngue – sede do PI Xapecó.



Fonte: Egon Heck, Arquivo do Cimi Brasília/DF, 1975 apud BRIGHENTI (2012, p. 415)

Desse modo, no contexto do final da década de 1960, segundo Brighenti (2012), na visão do Estado brasileiro, o objetivo de integração dos Jê Meridionais à sociedade regional já havia sido alcançado, no entanto, as terras que ocupavam ainda eram de interesse do órgão indigenista, pois a Funai tinha um segundo objetivo, de tornar-se autossuficiente economicamente com os recursos advindos das Terras Indígenas, sem a "limitação de verbas", considerando que eram as últimas reservas de araucária e madeira de lei no Sul do Brasil, e as últimas ainda não "exploradas" nas atividades agropastoris, ou seja, um "patrimônio riquíssimo". Ainda de acordo com o autor, a justificativa para a exploração das Terras Indígenas fundamentava-se no discurso de que as/os indígenas estavam em estado paupérrimo e com os recursos econômicos, ocorreria o desenvolvimento das terras indígenas e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida e a promoção da cidadania, pela participação indígena no processo de exploração desses recursos, não com o objetivo de dialogar, mas de tornar cúmplices.

Em 1968 a Funai instituiu um Grupo de Trabalho para fazer um levantamento da situação das TIs sob a administração da 4ª Delegacia Regional da Funai, para formulação de sua política indigenista. Conforme sinaliza Brighenti (2012), na visão do órgão indigenista, intrusos eram apenas os que não pagavam ou não tinham contrato de arrendamento, portanto,

conclui-se que os arrendatários poderiam permanecer. Ainda de acordo com o autor, era expressivo o número de famílias arrendatárias vivendo e reproduzindo-se socialmente no interior da terra indígena, formando vilas e ocupando uma parcela importante da terra com práticas agrícolas camponesas, com a anuência do Estado brasileiro.

Apesar da insatisfação indígena, como resultado da tutela não podiam manifestar-se, o controle das lideranças pelo chefe do Posto e a aparente legalidade do arrendamento também impediam a manifestação indígena. Os arrendatários sabiam dos limites de potenciais ações indígenas, que pouco podiam diante dessa repressão. No âmbito individual, a sujeição ao trabalho para os arrendatários por um pagamento, mesmo que mínimo, gerava laços de afetividade e lealdade, porém, na perspectiva coletiva, havia frustração e revolta.

De acordo com Brighenti (2012), a maior parte dos arrendatários acusados de não pagar eram os que possuíam maiores áreas dentro do PI. Nas entrevistas realizadas pelo autor com os antigos arrendatários, reforçam ainda um outro motivo justificado para a ocupação das terras indígenas, o preconceito entre a sociedade regional com relação aos indígenas. Para os "colonos de origem", era um desperdício aquela terra ficar na mão de indígenas, "vistos como indolentes, contrastando com a tenacidade e inteligência dos imigrantes" (RENK, 2000, p. 84). Apesar desse discurso, Santos (1970) reitera que a mão de obra indígena foi muito importante para a manutenção das lavouras de vários arrendatários, nesse sentido, para Bringmann (2015), o engajamento da força de trabalho de indígenas não somente para latifundiários, mas também para pequenos e médios arrendatários "gringos", ocasionou um processo denominado pelo antropólogo brasileiro Roberto Cardoso de Oliveira, de "sobreeexploração ou sobredeterminação étnica", ou seja, uma sobreexploração do branco sobre o indígena, independentemente de sua condição social.

Para Brighenti (2012), a "legitimidade" da ocupação da terra indígena por um modo de produção camponês, desenvolvido pelos colonos de origem, estava amparada no conceito de trabalho, neste caso, no trabalho agrícola. A necessidade de incentivar os povos indígenas a trabalhar foi uma constante que marcou os órgãos indigenistas no século XX, a conversão em trabalhadores nacionais era o destino final indígena. Na ação do Estado, a presença dos arrendatários associada à exploração das florestas por empresas madeireiras traria uma série de benefícios econômicos e morais, pois geraria renda ao "Posto" e trabalho aos indígenas, auxiliaria na educação/formação ao conviver com o exemplo dos camponeses e criaria na região a percepção de que o PI também era útil aos regionais. A limitada capacidade de

análise crítica dos agentes indigenistas impedia um diálogo com outras formas de subsistência e economias utilizadas pelos indígenas. Nesse sentido, conforme pontua a antropóloga catarinense Arlene Renk, havia distinções na concepção de trabalho entre indígenas, caboclos e camponeses:

Trabalho é uma categoria polissêmica, constitutiva da identidade camponesa e étnica desses colonos alemães e italianos, construída como referencial das virtudes étnicas em oposição à população heterônoma. Sendo sinônimo de virtude étnica, o trabalho afasta o outro (o outro não trabalha, "é vadio"). O trabalho é a categoria utilizada pelos camponeses para se representarem e enaltecerem – avançar no espaço geográfico, vencer as matas, plantar colônias e cidades e esta intimamente ligado à autonomia e autossuficiência. (RENK, 2000, p. 176-177).

A resistência indígena em permanecer em seus costumes era vista como vadiagem, como preguiça, como indolência, como inaptidão ao trabalho. Desse modo, nos documentos analisados por Brighenti (2012), este não localizou qualquer menção a incentivo e valorização de práticas tradicionais indígenas, tampouco à economia doméstica e à horticultura de subsistência.

Outra justificativa mencionada pelos arrendatários entrevistados por Brighenti (2012), para permanecer na área indígena, era a qualidade do solo para as atividades agrícolas, destacada como elemento de atração de camponeses e elevação dos preços dos sítios. Enquanto que para as/os indígenas, a qualidade da terra era percebida especialmente pela exuberância da fauna, flora e dos recursos hídricos, que possibilitava sua reprodução social e econômica. Um conflito que, como pontua o autor, está para além das práticas cotidianas, incide na concepção cosmológica Kaingang.

Durante quase toda a década de 1970, apesar da promulgação do Estatuto do Índio, em 1973 - o qual suprimia a possibilidade de arrendamento de terra indígena e proibia qualquer atividade agrícola ou extrativa por pessoas estranhas à comunidade indígena¹³² - a situação da área indígena pouco se alterou, continuavam tomadas por intrusos, empresas agropecuárias e madeireiras.

2.3.3.7 Ações do movimento indígena para desintrusão de suas terras

¹³² "Art. 18. As terras indígenas não poderão ser objeto de arrendamento ou de qualquer ato ou negócio jurídico que restrinja o pleno exercício da posse direta pela comunidade indígena ou pelos silvícolas. § 1º Nessas áreas, é vedada a qualquer pessoa estranha aos grupos tribais ou comunidades indígenas a prática da caça, pesca ou coleta de frutos, assim como de atividade agropecuária ou extrativa." (BRASIL, 1973).

Os índios do Brasil

Se olharmos para a história do Brasil, devemos dizer que a história dos índios é uma parte muito feia da nossa história. Alguns dizem que os brasileiros acabaram com mais de 6 milhões de índios. E ainda temos coragem de dizer que nossa civilização é cristã! Como poderia ser cristã, se liquidou mais de 6 milhões de pessoas, de filhos de Deus, que são índios do Brasil? Hoje ainda existem um pouco mais de 150 mil índios. Alguns dizem que são 200 mil. Nem sabemos bem quantos índios temos! E estamos querendo ainda liquidar os poucos índios que restam! Como é que estamos procedendo? Invadimos suas áreas de terra! Roubamos suas terras, como se eles não fossem gente! Isto acontece em toda a parte. De Norte a Sul do país, a invasão das terras dos índios está sendo uma vergonha! Rouba-se a terra! Em alguns lugares matam-se os índios! E isto em nome do progresso e da produção agrícola. Pobre progresso, pobre produção que é feita pela miséria e pelo sangue dos outros. Aqui na nossa Diocese de Chapecó, existem uns mil e quinhentos índios (1.500). Em Rio do Sul, no município de Ibirama, existem 640. Então - em Santa Catarina existem mais de 2 mil índios. O nosso posto indígena se chama posto de Chapecó, porque fica entre o rio Chapecó e Chapecozinho. Mas está situado no município de Xanxerê. Portanto, os índios moram no município de Xanxerê. Como nos outros lugares, aqui também os brancos tomam conta da terra dos índios. Hoje existem mais de 180 famílias no posto de Chapecó. No Rio Grande do Sul o roubo de terras de índios é pior do que o nosso. Até o Estado roubou terra dos índios. O mesmo acontece em Paraná e São Paulo. Muita gente explora o índio, pagando seu trabalho com cachaça. Na região das missões a coisa se torna mais dramática. Se os índios não fogem, até se mata índio para roubar terra. E os que fazem isso não são os que compram grandes fazendas. São os donos de indústrias e donos de muito dinheiro. Assim como vão indo as coisas queremos mesmo é acabar com os índios. Mas será que isto é cristianismo? Será que isto é progresso?

Celebração 16/10/1977 - O Brasil é nossa família

Dom José Gomes (2013, p. 83-84)¹³³

Segundo Brighenti (2012), a partir desse período as/os indígenas começam a contar com o apoio de um setor da Igreja Católica para a desintrusão das terras.¹³⁴ Conforme o autor, a Igreja Católica no Brasil, desde o final da década de 1960 estava inquieta em torno da temática indígena, propondo transformações em suas práticas internas, influenciada pelo Concílio Vaticano II (1961) e pela II Conferência do Episcopado Latino-Americano (1968)¹³⁵,

¹³³ José Gomes (1921-2002), nasceu em Erechim (RS), foi ordenado padre em 1947, veio para Chapecó em 1968, ano da Conferência de Medellín e foi onde iniciou seu ministério de Bispo Diocesano. No prefácio da obra *Sermões do Bispo Dom José Gomes* (2013), o teólogo e professor brasileiro Paulo Fernando Diel, referencia Dom José como "um bispo do povo e da Igreja", "homem lutador pela causa dos índios, dos pobres, dos sem-terra, dos desabrigados pelas barragens, pela sua luta pela reforma agrária, etc", como "uma alma encantada", "um profeta do Oeste catarinense".

¹³⁴ Em sua tese de doutorado, o autor analisa a relação estabelecida entre o movimento indígena das décadas de 1970 e 1980 com a Igreja Católica na diocese de Chapecó.

¹³⁵ "A partir do Concílio Vaticano II foi organizada a II Conferência do Episcopado Latino-Americano, na cidade de *Medellín*, Colômbia, em 1968 [...]. É consenso entre teólogos e historiadores da Igreja, que as principais mudanças ocorridas no interior da Igreja Católica na América Latina, na segunda metade do século XX, foram provocadas pela Assembleia da Conferência [...] Segundo Dussel [...] pela primeira vez foi introduzida a ideia de uma Igreja Latino-Americana. [...] Para o teólogo indigenista Paulo Suess, três elementos marcaram a identidade da Igreja Latino-Americana no contexto de Medellín: a opção preferencial pelos pobres, a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base. Segundo esse teólogo, se para o Vaticano II a palavra-chave foi 'diálogo', para a Conferência do Episcopado Latino-Americano, em Medellín, foi 'Libertação'. É nesse contexto

mas ainda em sintonia com a política indigenista do Estado brasileiro, na medida em que a perspectiva da integração, promoção humana e evangelização estava mais presente do que a crítica à destruição das terras indígenas, ao arrendamento das terras e à prática repressiva nas aldeias. Entretanto, no início dos anos 1970, um setor da Igreja Católica decide mudar o posicionamento com relação às populações indígenas, afirmando a tarefa da Igreja diante dos povos indígenas e apontando para uma nova postura de "aceitação do outro", apoio à formação de organizações indígenas, formação de seus quadros e o diálogo com "especialistas em ciências humanas."¹³⁶

Dentre as várias ações desenvolvidas, ocorre a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), com o objetivo de coordenar as atividades da Pastoral Indigenista da Igreja Católica em todo o país. Em 1973, com o documento intitulado Y-juca-Pirama - O Índio: aquele que deve morrer, este grupo da Igreja rompe com a Funai e com o governo.¹³⁷

No PI Xapecó, a Igreja Católica da Diocese de Chapecó, por meio dos então seminaristas Egon Heck e Lothário Thiel, e do Bispo Dom José Gomes, partindo de pressupostos políticos, morais e jurídicos, inicia ações pela desintrusão da Terra Indígena.¹³⁸

que é gestada a Teologia da Libertação. [...] A leitura dos documentos nos permite crer que parte dos conferencistas de Medellín desejava mudanças sociais na América Latina, e os 'pobres' eram os eleitos e os destinatários preferenciais desta transformação, demonstrando tendências de inversão da relação da Igreja Católica, de uma Igreja relacionada com o poder para uma Igreja povo. [...] Os indígenas, em Medellín, não aparecem nem como protagonistas nem como destinatários da ação da Igreja, mas estão mesclados, confundidos e quantificados nessa massa de pobres onde a evangelização não 'prosperou', porque continuam 'gentios', 'pagãos'. [...] A Igreja, pós Medellín, manteve a prerrogativa de ser a portadora da verdade e de crer na necessidade de converter indígenas ao catolicismo. Foram pessoas (dioceses, paróquias e instituições como o Cimi) da igreja, com o apoio da CNBB, que interpretaram o CVII e Medellín de outra maneira a possibilitar a criação de relações distintas com os povos indígenas com base no diálogo, no respeito aos projetos próprios e no apoio às suas lutas. Essa atitude exigiu rompimento com o Estado tutor e repressor" (BRIGHENTI, 2012, p. 299-304; 561).

¹³⁶ Ainda segundo Brighenti (2012), um marco para essa mudança de postura foi a crítica de antropólogos sul-americanos, que reunidos em Barbados/Caribe, em 1971, redigiram um documento pela "liberdade dos indígenas", em que condenavam a prática das igrejas ao longo da história americana e pediam que se retirassem das aldeias indígenas. Em 1972, o setor da Igreja Católica que atuava com os indígenas, reunidos em Assunção/Paraguai, responde aos antropólogos acenando para a mudança de posicionamento.

¹³⁷ O documento produzido pelo CIMI em dezembro de 1972, foi lançado somente em março de 1973, devido ao medo de represálias por parte do governo militar. De acordo com Brighenti (2012), o documento denunciava a realidade de violência e abusos cometidos contra os povos indígenas pelo desenvolvimento capitalista e pela omissão do Estado, também convocava a sociedade a modificar sua postura em relação ao indígena e a Igreja a repensar sua prática de evangelização e se colocar como defensora dos direitos indígenas, com a "nova mentalidade missionária", que estava surgindo no Brasil e na América Latina. A partir desse momento, a Funai e o governo passam a investigar as ações do grupo.

¹³⁸ "Porém, Egon Heck atribui esse acontecimento ao acolhimento da proposta trazida por ele e seu colega Lothário, pela Igreja diocesana, a aquilo que ele denominou de 'pedagogia' de Dom José Gomes, de conhecer a realidade em que estava inserido e deixar-se por ela sensibilizar. [...] Como bem observou Tedesco, até o final dos anos 1960, os indígenas não passavam de mais um 'grupo de pobres na diocese'. [...] A temática indígena não significou apenas um olhar diferenciado para aquela realidade e um projeto de intervenção na defesa de seus

Legalmente os povos indígenas deveriam deter a posse e o usufruto exclusivo sobre as terras, e a presença de arrendatários e intrusos era considerada ato ilegal. A Igreja considerava que, moralmente, os camponeses deveriam ser reassentados, já que parte das famílias não possuía outra terra, e "não seria justo" simplesmente expulsá-los de onde viviam, intermediando a busca por novas áreas. A criação de uma Pastoral Indigenista que valorizava a cosmologia indígena e a autoestima do grupo, e o oferecimento de um curso de formação política das lideranças da comunidade, faziam parte dessas ações. Na memória Kaingang, a prática da Igreja, no novo cenário, foi de ouvi-los e apoiá-los em suas lutas.

Figura 11 - Mulher Kaingang com seus filhos e Dom José Gomes.



Fonte: Arquivo da Cúria diocesana de Chapecó/SC apud BRIGHENTI (2012, p. 332)

A partir desses encontros, conforme registra Brighenti (2012), ocorre uma "tomada de consciência" por parte das/os indígenas, que começam a se mobilizar, ou seja, a manifestar sua contrariedade com relação à situação a que estavam submetidos, o que resulta na

direitos, mas gerou mudanças na própria pessoa de Dom José Gomes. Nos dizeres de Tedesco, o bispo se 'converteu' à causa indígena, às causas sociais e ao outro" (BRIGHENTI, 2012, p. 326; 330-331).

produção de documentos encaminhados ao presidente da Funai solicitando a retirada dos intrusos da terra indígena e denunciando questões de violências e explorações. Também deliberaram pela participação em encontros indígenas regionais e nacionais.

O diálogo com o movimento indígena em âmbito nacional, que dava seus primeiros passos no início da década de 1970, indígenas do Sul do Brasil, possibilitou a participação em encontros regionais e nacionais entre indígenas, estudos, formação e assembleias de chefes indígenas¹³⁹ e a se mobilizar coletivamente contra a presença de intrusos, pela recuperação das terras e contra outras formas de exploração e submissão, produzindo documentos individuais e coletivos, manuscritos ou datilografados encaminhados ao presidente da Funai.

Manifestações coletivas entre lideranças de terras indígenas da região que viviam situações similares também ocorriam, e delas resultavam propostas de abrangência regional, fruto de reflexões coletivas e de apoio de assessoria, como o encontro de lideranças indígenas do Sul do Brasil, ocorrido em 1975, que resultou na formação de uma comissão que foi conversar com o presidente da Funai, levando documentos específicos de cada terra indígena e um documento coletivo. A participação de Kaingang nas assembleias e encontros indígenas regionais e nacionais, as visitas de indígenas de outras terras aos Kaingang e, destes, às comunidades vizinhas em trabalhos de mutirão para lavouras e ações pela conquista da terra, contribuíram para reforçar o sentimento de pertencimento a um povo e estabelecer unidade com outros povos.¹⁴⁰ Conforme o autor, o acesso de indígenas aos direitos assegurados na legislação, a desilusão com as promessas da Funai e as constantes reuniões indígenas, encorajava as lideranças a decidir pela expulsão dos intrusos.

¹³⁹ Segundo Brighenti (2012), entre 1974 e 1984 ocorreram 57 assembléias indígenas nas várias regiões do Brasil. Concomitantemente, foram organizados encontros regionais e, em 1978, o movimento indígena iniciou mobilizações nacionais dentro da estratégia de intervenção nas políticas públicas. Os temas abordados durante as assembléias giravam em torno de três eixos básicos: o rompimento do isolamento a que estavam submetidas as comunidades indígenas no Brasil, pela ação tutelar e pela repressão imposta pelo órgão indigenista; à dificuldade de acesso e ocupação das terras, que representavam a possibilidade de sobrevivência física e cultural; enfrentamento com as políticas públicas de várias ordens, desde invasores nas terras, exploração do patrimônio indígena, problemas com escola e atendimento a saúde, passando para o enfrentamento ao projeto de "emancipação", aglutinando propostas de autonomia e respeito à diversidade. Ainda de acordo com o autor, em 1980 os indígenas criaram a União das Nações Indígenas (UNI), momento em que também são criadas algumas organizações indigenistas nos centros urbanos e universitários, que passam a apoiar o movimento indígena, refletindo o contexto do novo pensamento sobre a temática indígena que estava em construção no Brasil.

¹⁴⁰ "As fontes escritas demonstram que, pela primeira vez na história Kaingang, desde que começaram a ser produzidos registros escritos, constata-se um sentimento de solidariedade entre comunidades, de apoio mútuo e de mecanismos de representatividade na perspectiva da defesa de aldeias geograficamente distantes. Percebe-se a construção, ainda que embrionária, de um sentimento de pertencimento político a uma coletividade Kaingang" (BRIGHENTI, 2012, p. 393).

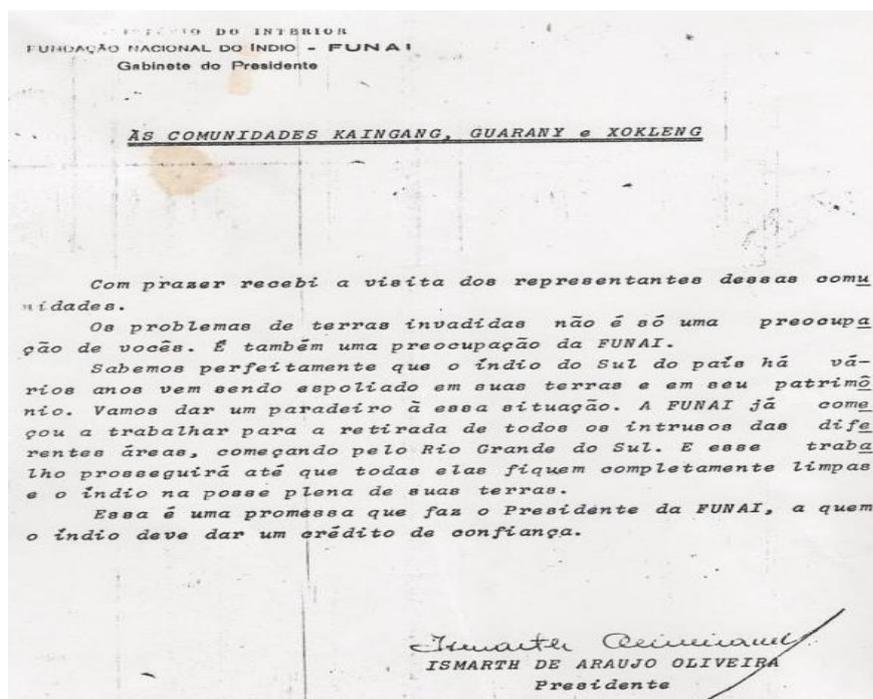
Figura 12 - VIII Assembléia de Chefes Indígenas, São Miguel das Missões/RS, 1977.



Fonte: Arquivo do Cimi Brasília/DF apud BRIGHENTI (2012, p. 354)

Conforme sintetiza Bringmann (2015), entre os anos de 1976 e 1977, os povos indígenas tiveram um período de intensa preparação para lutar contra a invasão de suas terras e contra a inoperância da Funai. Foram muitas as adesões à causa indígena por parte de entidades religiosas, como o CIMI e por parte de setores acadêmicos, que passaram a atuar na defesa dos direitos indígenas. Várias reuniões e comissões foram formadas para solicitar aos presidentes da Funai e da República uma solução para as intrusões.

Figura 13 - Resposta do presidente da Funai à delegação indígena do Sul.



Fonte: Arquivo do Cimi Brasília/DF apud BRIGHENTI (2012, p. 396)

A partir de maio de 1978 nos Postos Indígenas Xaçecó (SC), Nonoai (RS), e Rio das Cobras (PR), após inúmeras reuniões e assembléias, os Kaingang colocam em prática com sucesso os planos de expulsão dos camponeses intrusos. Enquanto que na TI Rio das Cobras e na TI Nonoai foram as/os próprias/os indígenas que expulsaram os arrendatários, na TI Xaçecó as/os indígenas não precisaram intervir da mesma maneira que nas demais porque os camponeses saíram antes. A ação organizada levou a Funai a apressar a retirada dos intrusos e arrendatários na TI Xaçecó, com receio de efeitos incontrolláveis sobre as demais terras indígenas arrendadas no Sul do Brasil, sobretudo com relação ao controle da exploração madeireira. Para Bringmann (2015, p. 394), os grupos indígenas "conseguiram, através de resistência, persistência e organização comprovar a ilegalidade, além de gerar o embrião de um movimento indígena mais amplo, capaz de promover uma grande luta social no sentido de garantir os seus direitos sobre a terra."

No final da década de 1970, os Kaingang do Toldo Chimbangue também se organizam na luta pela retomada das terras, embora reclamassem com a Funai desde 1969 e nesse período tivessem encaminhado várias solicitações que não foram atendidas, não somente pedidos formais para regularização das terras, mas ainda relativos a roubos, contratos de trabalho, estupro, atentados.

Em 1982 tem início o procedimento administrativo para demarcação da TI Toldo Chimbangue, processo que se estendeu até 1985. No ano de 1984 a Funai nomeia um Grupo de trabalho de técnicos que elaboraram um relatório circunstanciado com informações etnológicas, históricas, demográficas e socioeconômicas. A demarcação da TI Toldo Chimbangue foi resultado de dois procedimentos administrativos. Em 1985, a terra foi identificada com 1.963 hectares, mas em dezembro de 1985, demarcaram apenas 988 hectares, metade da área reivindicada, e, a segunda parte foi homologada somente em dezembro de 2006, com 975 hectares. Os Kaingang reivindicaram ainda um hectare de terra descontínuo às terras demarcadas, para incorporar o cemitério indígena onde está enterrado o cacique Chimbangue sob uma cruz de árvore de cedro, lembrado pelo Kaingang Gumercindo Fernandes como o primeiro cacique (BRIGHENTI, 2012).

O movimento pela retomada da Terra do Toldo Chimbangue é denominado por Brighenti (2012, p. 48) como "reterritorialização", referindo que, "essa experiência teve a singularidade de ser o primeiro movimento indígena para recuperar uma TI, no Sul do Brasil, em que toda ela havia sido vendida e registrada em nome de famílias camponesas." De acordo com o autor (2012, p. 33), a indígena Fendõ, registrada como Ana da Luz Fortes do Nascimento, foi a protagonista da luta pela retomada da Terra Indígena Toldo Chimbangue, liderando um grupo de Kaingang que foi a Brasília para reivindicar o reconhecimento da terra do Chimbangue em 1985, "foi por seu empenho, ação, iniciativa e lembrança dos tempos antigos que a comunidade reconquistou a terra." Ainda de acordo com o autor, a organização indígena sem a tutela do Estado e os apoios recebidos pela comunidade Kaingang de pessoas e entidades não indígenas e de indígenas de outras comunidades e povos, foi determinante para a conquista do Chimbangue.

Segundo Brighenti (2012), embora indígenas e camponeses sejam sujeitos com memórias coletivas, a grande diferença de concepções e relações está na forma de ocupar e se relacionar com a terra. Para os povos indígenas, o espaço é sagrado porque é habitado por memórias coletivas e tradições culturais enraizadas no tempo. Já os camponeses recriam memórias num determinado espaço, dessa forma podem recriá-las em outros, tendo em vista que as questões econômicas têm peso maior para eles. Dessa forma, segundo o autor (2012, p. 133), depois de mais de três séculos de ocupação de camponeses arrendatários, posseiros, intrusos, madeireiras e serraria: "aos indígenas resultou um processo de mata nativa devastada, solo desgastado pela prática ininterrupta de agricultura com uso de venenos e de

eliminação de práticas tradicionais de subsistência. [...] Terra arrasada foi o que restou aos indígenas [...]." Ou como referiu a Kaingang Divaldina Fogue Luis em entrevista ao autor: "Acabou tudo! tudo! tudo que era mato. Nós brigávamos por essa capoeira. Eu briguei bastante."

Para Bringmann (2015), as políticas indigenistas devem ser consideradas para além de sua herança negativa, pois, conforme explicita o autor, "foi por meio das gerações mais velhas, pelo conjunto de situações vivenciadas durante a ação tutelar do SPI e de parte dos anos iniciais da Funai, que os Kaingang passaram a questionar e a rebelar-se contra os aspectos restritivos da tutela." A experiência histórica adquirida possibilitou uma articulação social, uma tomada de consciência coletiva do movimento indígena e uma reordenação político/identitária que possui reflexos ainda nos dias atuais, com a manutenção da luta por demandas antigas, como a revisão da demarcação dos territórios, a busca por uma educação escolar diferenciada, a manutenção da língua indígena, entre outras reivindicações pelas novas gerações.

Brighenti (2012) indica que foi no horizonte da ação pela reterritorialização que reatualizaram a identidade e demarcaram a fronteira da etnicidade. Nesse processo, ao demonstrar que não eram bugres, caboclos, mestiços, integrados e aculturados, emergiu tanto a identidade indígena num sentido mais amplo, em oposição ao não indígena, quanto a identidade Kaingang, na relação com os demais povos indígenas no Brasil. Conforme o autor, esse conceito foi vital para afirmar o direito à terra e para desconstruir a história da eliminação indígena no Sul do país. Portanto, a ação do movimento indígena pela conquista da terra e de direitos, permitiu um reencontro do Kaingang consigo mesmo, aflorando a identidade e criando bases para que sentissem novamente o desejo de manifestar-se enquanto tal. Com isso, os Kaingang recuperaram também o poder político nas comunidades, que, na estrutura de dominação imposta pelo Estado, estava centrado no chefe de Posto, agente não indígena que comandava a comunidade e mantinha o cacique e as lideranças como seus subordinados.

Conscientes de seus direitos, os povos indígenas organizaram-se em movimentos sociais e participaram da Assembléia Constituinte de 1986-1988, expressando suas reivindicações e estabelecendo alianças com segmentos da sociedade civil. Nesse contexto garantiram direitos que foram incorporados e explicitados na Constituição Federal de 1988. De acordo com Santos (2004), essa constituição representa um momento singular para os

povos indígenas no Brasil, sobretudo ao abandonar a perspectiva "assimilacionista" e de "aculturação" que marcaram as constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e a Emenda Constitucional de 1969.

Entre os direitos previstos, a CF estabelece um capítulo exclusivo aos indígenas, além de outras referências ao longo da mesma, e, sobretudo no artigo 231 que reconhece "[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens." Desse modo, em 1988 a Funai deixa de "tutelar" e passa a colaborar e a assistir os povos indígenas no Brasil, que passam a ter direito a sua carteira de identidade, bem como autonomia de ir e vir sem a obrigatória chancela do órgão indigenista.

Segundo Fernandes e Piovezana (2015), desde a CF de 1988, os processos de retomada de terras indígenas foram constantes. Na Região Oeste de SC, além do Toldo Chimbangue, foram recuperados o Toldo Pinhal, em 1996, o Toldo Imbu, em 1999, e a Aldeia Condá, em 2001. Cito também a retomada da Reserva Indígena da Serrinha, Norte do RS, ocorrida a partir de 1996, com a organização dos indígenas e a decisão de retomarem seus territórios, tomando efetivamente a posse das terras, com a retirada dos colonos. Para os autores (2015, p. 119) "todos estes casos têm em comum não apenas as tensões e os conflitos entre indígenas e agricultores, mas também a morosidade do processo de regularização fundiária e a fragilidade das decisões do indigenismo oficial em face às pressões políticas locais."

Ao contrário dos Kaingang do Toldo Chimbangue que tiveram suas terras ocupadas pela expansão rural, os Kaingang que sempre estiveram no centro de Chapecó/SC e consideram este como seu território tradicional, sofreram diretamente com a expansão urbana da cidade, sobretudo, a partir da década de 1990, a presença Kaingang se tornou mais visível e inconveniente por parte de vários órgãos públicos. Mas apesar da convivência constante com a sociedade urbana, estes indígenas mantiveram crenças e práticas relacionadas à sua tradição, como a língua, motivo pelo qual a Funai reconheceu em 1998 o centro da cidade de Chapecó como terra indígena tradicional. Entretanto, diante da "impossibilidade" de retomar este território do núcleo urbano de Chapecó, o órgão governamental elegeu uma área para a instalação da Reserva Indígena Aldeia Condá, com 2.300 hectares, próxima ao centro da cidade, com divisores naturais como rios e cursos de água e a geografia acidentada como os

morros e cumes, referidos nos mitos de origem dos Kaingang (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015).

2.3.3.8 "O índio tá mudado"¹⁴¹: tradição e contemporaneidade Kaingang

O Brasil foi colonizado sobre os índios e à custa deles, e sob tantos aspectos continua a manter um padrão de relacionamento de colonialismo interno. Os índios são vistos como sociedades dependentes [...] "relativamente capazes", como culturas folclóricas e limitadas e como sociedades políticas inviáveis. (GOMES, 2012, p. 123).

Embora as diferentes Terras Indígenas abriguem um contexto de múltiplas realidades, memórias e histórias, muitas criadas pelos processos históricos vividos que produzem contradições, conflitos e tensões que ainda estão presentes nas TIs, a intenção aqui é abordar a realidade atual dessas Terras considerando suas semelhanças e demarcando transformações nos aspectos sociais, culturais, estruturais e ambientais nas Terras Indígenas da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (região de abrangência dos campi da UFFS), com base em um estudo realizado por Piovezana (2010), em sua tese de doutorado.¹⁴²

Em relação à organização social Kaingang, Piovezana (2010) afirma, que esta opera a partir do reconhecimento de três níveis de organização espacial, as unidades domésticas, as aldeias e as unidades político territoriais ou Terra Indígena. As unidades domésticas cumprem papel estruturante na socioespacialidade Kaingang, pois é a partir das relações entre estas e o dualismo sociocosmológico que se constituem as aldeias, devido à combinação das regras de residência matrilocal¹⁴³ e de descendência paterna¹⁴⁴, no interior destas unidades convivem homens e mulheres de metades opostas, reproduzindo de certa forma, esses princípios. Há casos em que o padrão de residência é a neolocalidade, mas mesmo que o casal constitua uma

¹⁴¹ Título inspirado na fala do Kaingang Albérico Paliano em entrevista à Almeida (2015).

¹⁴² Segundo o autor, essa Mesorregião possui 15 terras indígenas com semelhanças sociais, econômicas, ambientais, estruturais e territoriais. Essas TIs representam 80% das Terras Kaingang do Brasil, totalizando aproximadamente 134 mil hectares, e uma população de 30.000 habitantes.

¹⁴³ Tradicionalmente, o genro passava a integrar o grupo doméstico da esposa. O costume das filhas morarem nas proximidades da casa materna, quando possível, demonstra que a relação entre as mulheres de uma mesma família, fundamental na tradição, continua sendo referencial para o grupo.

¹⁴⁴ "A concepção de descendência mantém-se operante entre os Kaingang. O próprio critério de identidade étnica passa pelo conceito de descendência paterna. Ser Kaingang significa ser filho de pai kaingang. Nas terras indígenas kaingang há um número significativo de indivíduos classificados como mestiços (filhos de casamentos entre kaingang e branco), misturados (filhos de pais de duas etnias indígenas, como de Kaingang com Guarani ou Kaingang com Xokleng), indianos (brancos casados com mulheres kaingang que vivem incorporados como membros da comunidade da esposa), ou cruzados (estes, segundo os próprios Kaingang, são definidos como aqueles filhos de mãe índia e pai branco e que não falam a língua nativa)" (FERNANDES, 2003, p. 4).

nova casa, os mecanismos de solidariedade construídos pelo parentesco permanecem operando como uma estratégia nativa de sociabilidade.

Em todas as terras indígenas Kaingang há mais de um agrupamento de residências, chamados de aldeias, e um desses agrupamentos se caracteriza como o centro político e social, comumente chamado de "Aldeia da Sede ou do Posto". É comum que nessas aldeias centrais haja uma maior concentração populacional, resultado da política de aldeamento, dentre as críticas, considera-se que esse tipo de sociabilidade inibe a autonomia política relativa que cada grupo de residências e/ou aldeias possuía tradicionalmente.

Para Almeida (2015), a condição de mobilidade a de situs representa uma das principais rupturas no modo de vida e *habitus* social Kaingang. As narrativas evidenciam a insatisfação e as críticas em relação as atuais formas de espacialização Kaingang, como a de Dona Emiliana Pinheiro, Kaingang, nascida em 3 de janeiro de 1918, residente na Aldeia Paiol de Barro, que na entrevista fornecida à autora, ressaltou que o Kaingang "era dono da terra", "era liberto", e agora mora "nesse apertadinho" e "não se muda pro lugar que quer", pois "[...] a condição de reserva rompeu a mobilidade e desarticulou aquele modo de vida e *habitus* social, por outro lado, emergiu e emerge outras formas de territorialidade e mobilidade no espaço" (ALMEIDA, 2015, p. 495).

As terras indígenas Kaingang constituem unidades políticas e territoriais dotadas de apenas um cacique, líder político máximo. Cada comunidade Kaingang tem formas e normas para a escolha de suas lideranças, mas na grande maioria das terras indígenas, essa escolha é pautada pela força, pelo poder tradicional familiar ou pelo poder econômico e de articulações com a sociedade política da região. Mesmo que em algumas haja a eleição, isso não significa que não haja manipulação do processo eleitoral, especialmente nos casos de reeleição. O cacique é responsável pela escolha das demais lideranças, caracterizadas pelos chefes, capitães e policiais. As lideranças também são representadas pela força de grupos familiares tradicionais e mais ligadas aos órgãos governamentais e grupos de poder econômico local e regional (PIOVEZANA, 2010).

Entre as TIs Kaingang também existe uma rede de sociabilidade, propiciando a circulação de pessoas ou unidades familiares, motivada por visitas a parentes, busca de cônjuges, de trabalho ou de refúgio (quando a situação na terra de origem torna-se insustentável por motivos políticos e econômicos).

No que se refere à produção, conforme Piovezana (2010), o sistema de lavouras coletivas é outra herança advinda das políticas indigenistas que perdura, resultando na criação de um novo tipo de espaço coletivo. Apesar das críticas e insatisfações por uma parte dos indígenas, o que existe e se propaga nas terras indígenas, é a reprodução das formas capitalistas de produção, juntamente com formas alternativas. As formas cooperadas de produção funcionam de forma mascarada, pois apesar da propriedade ser indígena, a cooperativa é administrada por particulares que cedem os maquinários e os defensivos agrícolas, exploram o uso da terra e o trabalho indígena e cobram sua parte em produção. O autor ressalta que esse modelo tem comprometido as formas tradicionais de usos da terra e, como consequência, a descapitalização do patrimônio cultural e das apropriações de saberes próprios de produção. Ainda de acordo com Piovezana (2010), também ocorrem arrendamentos das terras para produtores da região por algumas famílias indígenas mais tradicionais, que se apropriaram de forma indevida de grandes áreas de terras mecanizadas, expulsando para os núcleos das aldeias muitas famílias Kaingang.

Frente a isso, o autor afirma que o uso da terra nas comunidades indígenas não é de domínio do povo Kaingang, pois a maioria só tem a terra para morar, e 70% habitam em condições precárias, sem atendimento às necessidades para a manutenção de uma vida digna, e que, diferentemente das formas tradicionais de uso da terra relatadas pelas pessoas mais velhas das comunidades Kaingang, atualmente, além da terra ser disputada com os não indígenas, também é disputada internamente.

Segundo dados de Piovezana (2010), o trabalho remunerado dentro das TIs é assegurado somente para algumas lideranças, representantes políticos contratados pelas prefeituras, profissionais da educação e da saúde. Dessa forma, a maioria sobrevive trabalhando fora das Terras Indígenas, principalmente como diaristas, contratos temporários nas colheitas¹⁴⁵, limpezas de granjas e nas agroindústrias da região. Outra fonte de renda provem dos benefícios assistenciais, pois todas as famílias indígenas recebem algum tipo de benefício (em torno de 28% aposentadoria e 72% programas sociais), mesmo que o valor seja irrisório. A aposentadoria é responsável pela manutenção alimentar de muitas famílias. Apesar da renda provinda dos trabalhos e dos benefícios, que é gasta no comércio local dos municípios que abrigam terras indígenas, a ideia da improdutividade da terra e dos indígenas

¹⁴⁵ Como na colheita da maçã em Fraiburgo (SC); da uva, em Videira (SC) e na Serra Gaúcha (RS), para as colheitas de feijão e de erva-mate em toda a região Sul do Brasil.

da região ainda é muito difundida por autoridades e lideranças políticas e econômicas, e quase que legitimada pela sociedade regional.

O pouco que conseguem coletar na natureza, por meio da caça, pesca e matéria-prima usada para o artesanato também serve para complementar a sobrevivência. Toda a agropecuária é desenvolvida para o consumo, como a criação de galinha caipira e de suínos soltos aos arredores das casas, já os bois auxiliam no trabalho do cultivo da terra e na locomoção com carroças dentro das aldeias. O milho, o feijão, a mandioca, a batata doce e o arroz são os produtos agrícolas mais cultivados pelos Kaingang.

Uma das tradições que se mantém é a prática do mutirão, trabalho coletivo onde os indígenas se reúnem para fazer uma roçada, arar a terra e plantar, e o proprietário da roça fornece a alimentação, o que se transforma em uma festa, com a participação de homens, mulheres e crianças. Nos mutirões também se utiliza ainda a prática tradicional da "coivara" para limpeza da terra, geralmente, essa prática está associada à agricultura de sobrevivência, sem necessidade de limpeza e de adubação da terra, devido à queima da capoeira, tem pouca proliferação de inços ou ervas daninhas. A pesca é uma atividade que está ameaçada pelas barragens em construção nos principais rios próximos as TIs da Mesorregião, que para os Kaingang, representam também espaços de lazer (PIOVEZANA, 2010).

Em relação à estrutura das TIs, segundo Piovezana (2010), não há infraestrutura nem práticas de sustentabilidade. Dentro da área os ambientes preservados são somente aqueles protegidos pela legislação ambiental brasileira, como as áreas de preservação permanentes, situadas ao longo de qualquer curso de água, e a vegetação protetora das nascentes. Não há práticas de reflorestamento, com exceção de áreas arrendadas para investidores externos. A vegetação vai se recompondo de forma natural. Mesmo assim, as maiores reservas florestais da região ainda se encontram em terras indígenas, inclusive a maior reserva de araucária.

A residência indígena Kaingang, apesar de cada vez mais assemelhada aos moldes da sociedade não indígena, mantém presente as formas e os usos tradicionais. Quando são protagonistas na construção de suas casas, com exceção das casas populares construídas por órgãos governamentais, preferem casas de madeira, com espaços para o fogo de chão, e observam a posição em relação ao sol, suas frentes e localização geográfica, conforme a estrutura familiar dual Kamé ou Kairú.

Não há coleta seletiva regular em nenhuma das TIs da região, apesar da necessidade, a prática mais comum de eliminação dos descartáveis é a queimada, ocasionando problemas

de saúde e ambientais. A energia elétrica passou a fazer parte de todas as aldeias a partir de 2007, com o programa do governo federal "Luz para todos", e propiciou aos indígenas a possibilidade de aquisição de eletrodomésticos. Em relação à água, todas as terras indígenas sofrem com a falta de água nas épocas de estiagem, apenas 2,6% das aldeias contam com água potável e a maioria dos poços são superficiais e expostos a todo tipo de contato com animais, em lugares pouco protegidos. A situação sanitária é considerada precária, mesmo que a maioria conte com instalações hidrossanitárias, estas são pouco conservadas e mal acabadas. É muito comum o uso da patente que serve também de banheiro, sem fossa e exposta, com acesso de animais domésticos, estes animais, geralmente estão em más condições e com doenças e disputam os espaços internos e externos das residências (PIOVEZANA, 2010).

Diante dessa situação, as/os indígenas são acometidos por várias doenças. A prática da cura através do uso de ervas medicinais e de benzimentos é uma prática comum Kaingang, segundo Piovezana (2010), em torno de 80% fazem uso, principalmente nos casos de machucados, diarréias, picadas de cobras ou insetos, entretanto, devido à falta de interesse das pessoas jovens e à desconfiança dos mais velhos em transmitir os conhecimentos do poder de cura extraídos das ervas medicinais, estes têm se perdido com a morte dessas pessoas. Outro dado apontado pelo autor, é que os remédios do mato são insuficientes para curar as novas doenças introduzidas pelos não indígenas e que as ervas não curam sozinhas, são ritualizadas pelos pajés ou *Kuiãs*, atividade em extinção. Por outro lado, o autor também sinaliza que é expressiva a procura de ervas medicinais por parte de especuladores de todas as partes do mundo, e que atualmente a Funai está tentando fazer controles e regular patentes para os Kaingang.

Desse modo, ainda de acordo com Almeida (2015), as práticas e as relações sociais e simbólicas com o ambiente, em virtude da reterritorialização e do cerceamento da espacialização, tiveram que ser readaptadas e ressignificadas. O dualismo Kaingang Kamé e Kanhru, não se apresenta da mesma forma nas relações ecológicas com a natureza ou o ambiente na contemporaneidade. Não existe mais o "pinhalão" (lugar com muito pinheiro), elemento fundamental da paisagem para o modo de vida Kaingang, e o "mato virgem" como outrora para o fornecimento dos "remédios do mato" e da "comida forte", ou seja, alguns aspectos fundamentais da tradição Kaingang foram comprometidos. Entretanto, a indigeneidade da paisagem, que se manifesta em certos saberes, conhecimentos e práticas, como as categorias nativas relacionadas aos "remédios do mato, crenças e ritos do *Kujã*,

"mato virgem", alimento "forte e fraco", apresenta continuidades relatadas por narradoras/es¹⁴⁶, como a busca de certas plantas, remédios e animais nas pequenas florestas da TI, e, mais discretamente, como referência do local dos espíritos. Mantém ainda a nomenclatura na língua Kaingang, ou como referem o "nome do mato", como um dos elementos da tradição, embora nem todas/os conheçam o animal ou planta a que seu nome faz referência.

No que se refere ao lazer, dados da pesquisa de Piovezana (2010), indicam a preferência Kaingang por jogos de futebol, bailes e passeios, tanto nas cidades próximas quanto na casa de parentes e pessoas conhecidas. Em relação às práticas religiosas, segundo o autor, o último ritual religioso do povo Kaingang ocorreu no ano de 1998, na TI Xapecó, e que os indígenas afirmam que atualmente não têm mais rezadores para fazer o ritual¹⁴⁷, e embora muitas/os se declarem católicos, observou a predominância das igrejas pentecostais em número de estabelecimentos no interior das TIs Kaingang, e que as igrejas católicas constituem espaços mais abandonados.

De acordo com Piovezana (2010), as precárias condições de vida observadas nas Terras Indígenas Kaingang da Mesorregião do Mercosul não se justificam ante aos investimentos e recursos destinados pelo governo federal para os povos indígenas. Para o autor, as ações da Funai e da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)¹⁴⁸ baseiam-se no assistencialismo e clientelismo, não se percebendo grandes mudanças ou interferências em prol dos povos indígenas.

Algumas ações no campo da memória e da cultura são realizadas por organizações não governamentais (ONGs) e/ou pessoas ligadas à causa indígena, como o CIMI, o Conselho de Missão entre os Povos Indígenas (COMIN) e as universidades. Ainda de acordo com o autor, as/os indígenas são vítimas dos "pré-conceitos da sociedade branca", pois sofrem, racismo e discriminação pela cor da pele, pela pobreza, por serem considerados sem perspectiva de futuro, de crescimento e desenvolvimento econômico, além de serem vistos como responsáveis pela degradação, desmatamento e extinção de animais, situação herdada dos processos de colonização.

¹⁴⁶ Almeida (2015), entrevistou narradoras/es reconhecidos na comunidade da TI Xapecó/SC pela sua atuação, experiência e trajetória de vida; seus relatos de oralidade acerca do passado apresentam fortes vínculos identitários com a terra e/ou com a comunidade Kaingang situada e se referem não somente às suas próprias trajetórias no curso do tempo histórico, mas as experiências que foram delegadas pelas memórias dos mortos, repassadas pela experiência geracional ou tradição Kaingang.

¹⁴⁷ Em 2011, ano seguinte a pesquisa de Piovezana (2010), o ritual do Kiki foi realizado na Aldeia Condá, ver Queiroz e Lino (2021).

¹⁴⁸ Em 2010 foi criada a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena no Sistema Único de Saúde (SUS).

Os valores culturais mais evidentes, constatados pelo autor, são a manutenção da língua, que é falada em todas as TIIs, embora muitas/os não dominem o idioma, o artesanato e o ser reconhecida/o pela comunidade como Kaingang. Por outro lado, Piovezana (2010, p. 183) afirma perceber no povo Kaingang, "a presença de uma geração totalmente voltada para as práticas, os usos e os costumes da sociedade regional", e que a mobilidade indígena para as cidades é muito grande, em busca de trabalho, de uma vida melhor e de oportunidades. Nesse sentido, o autor indica (2010, p. 227), que a realidade constatada pela pesquisa foi a de uma "sociedade atrelada e dependente de todas as artimanhas do capital consumista e individualizado", que sofre os efeitos hierárquicos do poder econômico e social, tanto da sociedade nacional/mundial capitalista, quanto da sociedade hierárquica constituída no interior das terras indígenas, resquícios dos "latifúndios do SPI e Funai", dos domínios do coronelismo agrícola, das colonizadoras e do descaso do governo.

As/os narradoras/es entrevistadas/os por Almeida (2015), em muitos momentos confrontam o modo de ser "tradicional" com o modo de ser "contemporâneo", onde os elementos considerados da tradição Kaingang pouco são vivenciados. A tradição Kaingang é rememorada com respeito e saudosismo, afirmam que naqueles tempos a/o Kaingang era mais forte, tinha longevidade, não ficava doente e não dependia de assistência, falava a língua. Em algumas narrativas emergiu a expressão "índios puros" e "mais civilizados", no sentido de demarcar a diferença entre a/o Kaingang que fala a língua, convive a partir dos costumes dos antigos, crê nos saberes transmitidos geracionalmente e, àquela/e que não é falante, depende da assistência da proteção tutelar e do estilo de vida dos não indígenas, nesse sentido, deixa de ser "puro" quando se relaciona com os "brancos" e passa a viver como eles.

Nesse sentido, segundo Piovezana (2010), o desenvolvimento regional promovido nos últimos anos do século XX e na primeira década do século XXI, nas formas propostas pelos órgãos governamentais, não implementou políticas públicas para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades indígenas da região, pois não leva em conta a participação dos grupos indígenas, a compreensão dos seus modos de vida e dos seus valores culturais, tampouco considera o povo Kaingang como cidadãos com direitos e necessidade de atendimento específico e diferenciado.

Contudo, Piovezana (2010, p. 237) destaca que o território Kaingang vem se definindo não somente de acordo com os interesses da União, mas também das forças e pressões de indígenas e simpatizantes, à medida que se intensifica o poder de mobilização

desses povos no exercício da territorialidade: "os Kaingang, na contemporaneidade, não apenas interagem no espaço e se movem através do espaço, são também casos de transmissão de conhecimento, de trocas e significados, de informações para afetar, influenciar e controlar as ideias e ações dos não indígenas." Dessa forma, seguem restabelecendo seus espaços e territórios, emergindo sob novas formas, com novos significados buscados na educação formal, na construção de políticas públicas e de novos referenciais de diálogo com o não indígena, a partir da autonomia.

Após uma educação pautada no integracionismo, que passou pela Igreja Católica, SPI e Funai, desde o início da década de 1980, com o fortalecimento do movimento indígena, a educação escolar indígena conta com a participação e a articulação das/os indígenas na luta e na construção de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que passa a ser uma reivindicação das lideranças e do movimento indígena, ligada sempre às lutas mais amplas, como o direito e a garantia das terras.

Segundo Piovezana (2010), as principais mudanças nas TIs Kaingang, a partir de 1989, foram a implementação e a expansão do ensino fundamental para o ensino médio, a criação do Núcleo Avançado de Educação Supletiva (NAES) de forma rotativa, a formação supletiva de docentes indígenas para atuarem no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e no ensino médio, e a contratação de docentes bilíngues. Todavia, durante muitos anos ainda a educação indígena foi ministrada por docentes despreparadas/os, com programas de ensino sem vínculo com a realidade indígena, estabelecendo uma relação de sobreposição de um saber sobre o outro. De acordo com Luciano (2006), na década de 1980, o número de professores indígenas que trabalhavam nas escolas das Terras Indígenas não ultrapassava a marca de 20%, já em 2005, esse número subiu para 88%, segundo dados do Censo Escolar Indígena de 2005.

A escola indígena, específica, diferenciada, intercultural e comunitária emerge enquanto política pública após a Constituição Federal de 1988 - que reconhece o direito à educação dos povos indígenas, inclusive ao uso de suas línguas maternas e ao respeito aos seus processos de ensino-aprendizagem - a partir da CF foram se consolidando importantes avanços na legislação e nas políticas educacionais, como na Portaria Interministerial n 559 de 1991, que criou o Conselho Nacional de Educação Indígena; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que nos artigos n. 78 e 79 estabelece os princípios básicos da educação escolar indígena; nos Planos Nacionais de Educação (PNE/2001-2010; 2014-

2024), que estabelecem diretrizes e metas para a educação escolar indígena; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNS/1999; 2012), que regulamentam as orientações do referencial curricular nacional para escolas indígenas, a organização do sistema de ensino e incorpora a política de gestão territorial da educação; no Decreto presidencial n. 6.861, de 2009, que dispõe sobre os territórios etnoeducacionais, entre outras/os. Segundo a professora e pesquisadora brasileira Maria Aparecida Bergamaschi,

[...] no contexto atual podemos dizer que a escola indígena é a que está inserida numa Terra Indígena, com alunos e professores indígenas e em interação com a memória e a tradição de cada povo. Porém, nela também se ensinam os conhecimentos de outros povos, especialmente os saberes da cultura escrita e da ciência da modernidade ocidental, desejados pelas sociedades ameríndias a fim de estabelecer um diálogo intercultural com as sociedades não indígenas. São, portanto, dois movimentos que tornam a escola indígena intercultural: ao dialogar com a sua tradição e ao dialogar com o outro (os saberes da escola da modernidade ocidental), visando não a integração, mas a interação que fortalece o modo de vida peculiar do grupo. É esse duplo movimento de interculturalidade que a escola nas Terras Indígenas produz, pois assim como almejam a escola para dialogar com a sociedade nacional, querem também que ela dialogue com suas cosmologias (BERGAMASCHI, 2013, p. 131).

Figura 14 - Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre na TI Xapecó¹⁴⁹

¹⁴⁹ A escola é em formato de Aldeia, o ginásio de esportes em forma de tatu e o centro cultural em forma de tartaruga. Em sua tese de doutorado a arquiteta e professora Nauíra Zanin (2018), fornece detalhes sobre a construção da escola, a primeira de SC desenvolvida com uma arquitetura específica para uma comunidade indígena, a partir dos relatos da comunidade indígena e das/os profissionais que atuaram na obra, pois a definição do desenho arquitetônico foi decorrente dos conceitos indígenas, e todo o projeto foi concebido com a comunidade. Segundo narrativa de um professor Kaingang entrevistado pela autora, a ideia iniciou em 1998, depois das leis que previam uma educação diferenciada, a comunidade levantou a necessidade de construir uma escola de acordo com suas necessidades, então desenharam a escola e repassaram para a equipe contratada pelo estado, ainda de acordo com o professor, o desenho da escola surgiu "ao pensarem na organização social Kaingang: o círculo é uma das metades (*kairu*); o tatu, representa a outra (*kamé*). O tatu e a tartaruga também eram usados na alimentação. A ideia da concepção da escola é que fosse pensada como uma aldeia [...]" (ZANIN, 2018, p. 161). Com a inauguração da escola, no ano de 2000, iniciou o ensino médio na TI.



Fonte: I Simpósio Movimentos Indígenas (2019).

Para Piovezana (2010), foram as transformações ocorridas nos quadros docentes no interior das escolas Kaingang, que fortaleceram e estimularam as reivindicações em torno do atendimento às especificidades educacionais e culturais e de formação de profissionais de diversas áreas para as TIs, o que propiciou a construção de centros educacionais e culturais e escolas com currículo específico no interior das principais terras indígenas da região. Dentre as pesquisas que têm se dedicado a essa realidade educacional nas Terras Indígenas da Região Sul, destaco os estudos de pesquisadoras/es Kaingang, como os de Getulio Narsizo (2020), Ana Paula Narsizo (2016), Bruno Ferreira (2021; 2014), Adroaldo Fidelis (2021), entre outras/os. Ainda de acordo com Piovezana (2010, p. 167), esse processo de educação,

[...] leva para o interior das aldeias, um novo movimento de territorialização, de reflexão e de leituras de mundo, que possibilita, na maioria dessas terras, a discussão acerca das políticas públicas de apoio e atendimento, das formas mais democráticas de governar e da escolha de suas lideranças. A educação formal do ensino básico e superior permite uma nova territorialidade e vai conquistando espaços na região.

Após a aproximação com as/os estudantes coautoras/es Kaingang, e com seus contextos de origem, nos próximos capítulos convido a conhecer a luta e o acesso dos povos

indígenas à universidade brasileira, e as memórias e experiências dessas/es estudantes Kaingang na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Chapecó.

3 PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

[...] e as pessoas nos perguntam: "Você está feliz por ser a primeira indígena?" Nós nunca nos sentimos felizes por ser a primeira, na verdade, ser a primeira nos dá a responsabilidade redobrada e o compromisso de questionar o porquê em pleno século XXI, só agora nós estamos sendo os primeiros. A nossa obrigação não é somente ser o primeiro, mas não deixar ser a última, porque todo esse racismo da ausência, que nos mata. Ser questionado se somos indígenas de verdade... Compromisso de transformar a universidade, transformação de consciência. (Célia Xakriabá - 1º Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola, 2021).

Neste capítulo abordo o acesso de estudantes indígenas na UFFS, a escolha da instituição e do curso, num entrecruzamento entre as mônadas e dados quantitativos obtidos junto à universidade. Antes de tratar especificamente da presença indígena na UFFS, na primeira parte do capítulo faço uma análise histórica da universidade brasileira - a partir de seu desenvolvimento tardio, elitista e colonialista, da manutenção do modo dominante do conhecimento ocidental moderno, o eurocentrismo, da exclusão das camadas populares, de negros e indígenas e seus conhecimentos, e de um movimento de privatização e mercadorização do ensino superior - que considero fundamental para compreender as lutas dos movimentos sociais no início do século XXI pelo direito à educação superior como consequência do racismo da sociedade, a decorrente criação de políticas públicas de ampliação do acesso à educação superior brasileira, da qual destaco nesse trabalho a Lei de Cotas (2012), e o racismo e as desigualdades persistentes em suas estruturas, discursos e práticas.

3.1 DE UMA UNIVERSIDADE TARDIA, ELITISTA E COLONIALISTA À LUTA E ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI¹⁵⁰

O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade (FREIRE, 2004, 159).

Ao se fazer uma breve análise da Educação Superior no Brasil, observa-se que seu desenvolvimento ocorreu de forma tardia, elitista e colonialista, tendo forte influência dos

¹⁵⁰ O texto apresentado nesta seção deriva-se da revisão de um capítulo de minha dissertação de mestrado, com base na perspectiva decolonial adotada na tese, que possibilitou ampliar a problematização sobre as colonialidades/desigualdades presentes na instituição universitária.

modelos ocidentais.¹⁵¹ Com o acesso historicamente vinculado a privilégios, é somente no século XXI que se criam possibilidades de ingresso para grupos historicamente excluídos, como os povos indígenas.

Ao longo de mais de três séculos em que o país sofreu a colonização portuguesa, poucas iniciativas foram tomadas para instituir um sistema de ensino superior estruturado.¹⁵² No século XVI, o país contava apenas com a introdução dos cursos de Filosofia e Teologia pelo Colégio dos Jesuítas, que, de acordo com o sociólogo e professor brasileiro Luiz Antônio Cunha (2007a), eram estatais e fortemente religiosos, estavam a serviço da exploração da colônia pela metrópole e eram frequentados por uma minoria ligada à nobreza e à burguesia europeia, como filhos de funcionários públicos, senhores de engenho, criadores de gado, oficiais mecânicos. O ensino que os padres jesuítas ministravam, segundo a pedagoga brasileira Otaíza Romanelli (2003), era literário e humanístico, ligado à cultura europeia e completamente alheio à realidade da vida na colônia. Diferentemente do que ocorreu nas colônias espanholas na América Latina, que no século XVI já contavam com universidades, no Brasil os primeiros cursos de ensino superior são criados no século XIX e as universidades surgem depois da Proclamação da República, no início do século XX.

Apenas em 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, com a transferência da sede do poder metropolitano e a construção do Estado Nacional, são criados cursos de ensino superior, além dos de Filosofia e Teologia do Colégio dos Jesuítas. Os primeiros cursos foram de Medicina, Direito, Desenho, História, Música e Arquitetura, com o objetivo de formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos destinados às elites. Além da ampliação ocorreu uma reestruturação do ensino superior, marcada pela influência da ideologia positivista, derivada da importação de livros-textos de Ciências e do retorno de brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris, que

¹⁵¹ Segundo o filósofo brasileiro Valdemar Sguissardi (2006), ao longo dos séculos XVIII e XIX se constituíram os modelos clássicos das universidades ocidentais, o francês (napoleônico) e o alemão (humboldtiano), sendo o modelo americano no limiar do século XX. De acordo com o sociólogo e filósofo brasileiro Ermelio Rossato (2008), o modelo francês/napoleônico surge após o contexto revolucionário de 1789, com ênfase para o ensino, predomínio do ideológico, da formação profissional e do caráter laico. Já o modelo alemão/humboldtiano, pensado a partir das ideias de Von Humboldt e outros, baseia-se na liberdade de pensar, aprender e ensinar, com ênfase na pesquisa, predomínio da ciência, interdisciplinaridade e cooperação. Em relação ao americano, segundo Sguissardi (2006) congrega vários modelos, pensando a universidade como um espaço para elevar o nível cultural das massas, como elemento estratégico de destaque.

¹⁵² Para o historiador brasileiro José Murilo de Carvalho (2014, p. 18) a colonização portuguesa deixou marcas profundas, como: "uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista."

passaram a ser os ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias urbanas, utilizando a doutrina positivista contra as veiculadas pela Igreja Católica, e por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão (CUNHA, 2007a).

Estes centros de saber, segundo a historiadora brasileira Lilia Schwarcz (1993), transformaram a colônia em um local produtor e reproduzidor da cultura e memória da metrópole, com a intenção de garantir controle colonial e foram os responsáveis, a partir da reelaboração das teorias raciais europeias, especialmente evolucionistas e social-darwinistas, pela consolidação do racismo científico brasileiro. Por meio de práticas acadêmicas que produziam narrativas que fundamentavam políticas de valorização do branqueamento do país, e pelas convicções "científicas" de inferioridade negra e indígena e superioridade branco-europeia, que justificavam uma espécie de hierarquização natural que tinha fundamentado cientificamente o projeto de conquista e colonização do mundo desde o século XVI, mas que "traziam sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso e da civilização" (SCHWARCZ, 1993, p. 34).

Ao importar tais teorias raciais, os intelectuais brasileiros escolhiam operar, de acordo com o sociólogo negro brasileiro Guerreiro Ramos (1995), segundo a lógica da transplantação da epistemologia europeia para os nossos trópicos, importando para o país a hegemonia europeia-ocidental e, conseqüentemente, o lugar da Europa como Eu superior e, especialmente, a sua dominação epistemológica. Diante disso, o que predominou político-academicamente foi a defesa da miscigenação motivada pela convicção de que predominariam as características superiores dos brancos, vista como única solução para o Brasil alcançar o progresso e a civilização européias.

Esses intelectuais estavam à serviço das elites branco-mestiças para consolidação das colonialidades no Brasil pós-independência e pós-abolição, para manter a dominação colonial branca sobre negros e indígenas. Como a produção intelectual do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre (2003), que ao afirmar a miscigenação como identidade nacional, visava apagar a etnia/cor da população brasileira, respondendo aos interesses de forjar uma identidade nacional distanciada dos grupos negros e indígenas, que para as elites significavam o atraso do Brasil. Sua tese de que a miscigenação democratizou racialmente o país, colaborou para a manutenção da dominação racial na sociedade brasileira e para radicalizar a ideia de que a miscigenação embranqueceria o país, pois prevaleceria as características superiores dos brancos. Suas ideias se difundem no ambiente acadêmico brasileiro, na medida em que

participa como catedrático nas primeiras universidades do país, influenciando o pensamento social brasileiro acadêmico e popular.

Com a Proclamação da República, outras transformações ocorreram no ensino superior brasileiro com a influência positivista e liberal na política educacional. Se até então o império detinha o monopólio da formação - controlando assim os interesses de poder, remuneração e prestígio das classes dominantes e de grupos cooptados por elas ligados a níveis elevados da burocracia - o ensino livre é instituído por meio das Reformas Leôncio de Carvalho em 1879, e Rivadávia Corrêa, em 1911. Surgem então, nas primeiras décadas republicanas, as escolas superiores livres, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Para Cunha (2007a), esse fenômeno foi ainda, produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, principalmente para a burocracia pública e privada.

Apenas nas primeiras décadas do século XX foram instaladas universidades no país, por iniciativas estaduais e posteriormente federais, como as universidades criadas em Manaus, no Paraná e no Rio de Janeiro. Denominada por Cunha (2007a) de "universidade temporã", mantém o modo dominante do conhecimento ocidental moderno, pois "em termos genéticos, [...] lança suas raízes históricas, culturais e pedagógicas em modelos europeus" (FERNANDES, 2004, p. 276). Nesse sentido, a ciência que se forma na universidade brasileira não é mais a ciência do racismo científico, mas mantém o modo dominante do conhecimento ocidental - o eurocentrismo.

Para o intelectual palestino Edward Said (1990), todo conhecimento produzido pelo europeu sobre o outro, teve como pressuposto o eurocentrismo, entendido pelo autor, como um estilo ocidental de dominação, na qual a cultura europeia através da colonização e imperialismo, administrou e produziu outros como sistema de verdade nas diversas ciências (sociológica, antropológica, política, biológica, psicológica, etc). Ao longo de todo o século, marcado pelos processos de urbanização e industrialização, a universidade se constituiu em um projeto de interesses de raça/classe das elites e das camadas médias brancas brasileiras, as camadas populares, os indígenas e negros permanecem ausentes da universidade.

O fim da Primeira República, a crise da economia agrária, o crescente processo de industrialização, o fortalecimento da burguesia industrial e a urbanização foram alguns dos fatores que impulsionaram a demanda por novas universidades no Brasil. Foram surgindo universidades públicas (federais, estaduais e municipais), assim como privadas, algumas de

natureza confessional, comunitária e filantrópica e, outras, particulares. Após a Revolução de 1930, o Estado retomou seu protagonismo na educação nacional, por meio de uma política autoritária e centralizadora, que pretendia controlar rigidamente a função político ideológica do ensino superior, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e aprovou a Reforma Francisco Campos, em 1931, que dentre outros decretos, estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras (CUNHA, 2007a).

Como nos mostra o antropólogo brasileiro José Jorge de Carvalho (2006), as universidades se consolidam no Brasil após deslocamento racial provocado pela chegada dos imigrantes europeus, entre 1870 e 1920. Com a vinda de cerca de 3.400.000 estrangeiros, os negros foram sendo excluídos do mercado de trabalho e substituídos pela mão de obra dos imigrantes, através dos incentivos do Estado brasileiro. Desse modo, o capital técnico, social e econômico que os negros acumularam até o final do século XIX foi desprezado pelos incentivos aos imigrantes, concretizando a ideologia do branqueamento: "isso significa que as universidades públicas [...] foram consolidadas nos anos 1930 pela primeira geração de brancos imigrantes que havia ascendido socialmente através da industrialização racialmente estratificada" (2006, p. 116).

Nesse contexto, foram criadas a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, por iniciativa de Fernando Azevedo, a Universidade do Distrito Federal, em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira, e a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938. Outros acontecimentos importantes que marcaram essa época, de acordo com o pedagogo e professor brasileiro Demerval Saviani (2010), foram, na década de 1940, a criação de universidades federais e católicas, e a ampliação da rede federal em 1950, por meio de um movimento de "federalização" de instituições estaduais e privadas, pela ampliação da demanda por educação superior.

Durante a república populista de Getúlio Vargas, segundo Cunha (2007b), o ensino superior assume uma posição crítica, tanto no sentido da crise que vivenciava, devido às lutas que se desenvolviam no interior do sistema de ensino, quanto em seu posicionamento, pois, estudantes e professores assumiam posições políticas cada vez mais explícitas, colocando o ensino numa perspectiva crítica em relação à alienação da sociedade brasileira e da universidade nela inserida.

A partir dos anos de 1960, nasce e se desenvolve nos meios estudantis, sob a liderança da UNE, uma crescente mobilização pela reforma universitária, inscrita no âmbito

das reformas de base. Entretanto, ao contrário do que solicitavam estudantes e educadores, que defendiam a expansão do ensino público como condição necessária à democracia, à igualdade de oportunidades e ao desenvolvimento econômico baseado na industrialização, o presidente João Goulart sancionou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, legitimando as principais reivindicações privatistas, denominados de "interesses de liberdade de ensino". Sob a égide da ideologia nacionalista-desenvolvimentista, no âmbito das reformas de base, de acordo com Saviani (2010. p. 8), "a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes que desembocou na queda do governo João Goulart, com a consequente instalação do regime militar."

Ainda de acordo com Cunha (2007c), a mudança do regime político em 1964 não fez retroagir a crescente procura por ensino superior, ao contrário, fez avançar. Fatores como o crescimento da população urbana, a industrialização e a monopolização econômica, o aumento das camadas médias, a inserção da mulher no mercado de trabalho, a elevação dos requisitos escolares para o preenchimento de cargos burocráticos foram processos que seguiram seu curso, intensificando-se pela política econômica adotada.

Com o golpe de Estado, a primeira estratégia dos militares no campo educacional foi a desorganização do movimento estudantil, seguida da incorporação da bandeira pela reforma universitária para redefinir seu sentido para o mero apoio à modernização do ensino superior. Se por um lado, as demandas dos estudantes, influenciados pela Carta de Córdoba¹⁵³, eram por uma universidade autônoma, democrática (denunciando, pela primeira vez, o caráter

¹⁵³ Segundo o filósofo e historiador brasileiro José Alves de Freitas Neto (2011, p. 62) "pensar e construir uma universidade a partir da América Latina era um dos desafios que o movimento estudantil de Córdoba, na Argentina, defendeu em seu Manifesto de 21 de junho de 1918. A história das instituições europeias que fincaram raízes em solo americano, ainda durante o período colonial, é marcada por polêmicas relacionadas à existência de especificidades em tais instituições, em um lugar diferente de suas origens. A chamada Reforma de Córdoba é considerada um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior." No Centenário da Reforma, ocorrido em 2018, em Córdoba - Argentina, a III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe (CRES), buscou solidificar e integrar o ensino superior latino americano, reforçando os ideais de Córdoba de 1918 e construindo o ideal de uma universidade pública, gratuita e como bem comum. O eixo temático "Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade", indica uma proposta e uma perspectiva decolonial para o ensino superior, ao sinalizar, conforme Declaração final da CRES (2018), a necessidade de "promover a diversidade cultural e a interculturalidade em condições equitativas e mutuamente respeitadas [...] reconhecer e valorizar as epistemologias, modos de aprendizagem e concepções institucionais próprios de povos indígenas e afrodescendentes, comunidades camponesas e outras socioculturalmente diferenciadas."

classista do ensino superior) e crítica (tanto em seu conteúdo quanto em sua organização), por outro lado, os interesses dos grupos ligados ao regime militar buscavam vincular fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização.

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária buscou atender a essas demandas contraditórias, atendendo à primeira por meio da afirmação da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; substituindo a cátedra pelo departamento; elegendo a universidade como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária, e para atender os interesses do segundo grupo, instituiu o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento (SAVIANI, 2010).

O processo de reforma universitária, definido num contexto de reforço da subordinação política e econômica brasileira, foi, segundo Cunha (2007c), responsável pela edificação de um modelo capitalista de universidade, o norte-americano, que para o autor, não foi imposto, mas buscado desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, como um imperativo de modernização e até de democratização do ensino superior no país. E embora a Reforma Universitária, definisse em seu artigo 2º, que a forma de execução da política de desenvolvimento do ensino superior seria através de universidades e excepcionalmente em estabelecimentos isolados, a expansão se deu, de acordo com a cientista social e professora brasileira Helena Sampaio (2000, p. 65), mediante a ampliação das instituições privadas, por meio da criação de novos estabelecimentos isolados em cidades de porte menor, e por meio da ampliação do número de cursos nas capitais, assim, para a autora "o setor privado crescia em detrimento do setor público, em virtude da insuficiência do último e de uma política do Governo, com objetivo de transferir o atendimento da demanda crescente por formação superior ao setor privado."

Saviani (2010), também observa que o modelo napoleônico de ensino superior adotado pelo Brasil, caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, começou a se alterar a partir da década de 1980. Nesse sentido, para Sampaio (2000), a Constituição Federal de 1988 incorporou várias reivindicações de diferentes setores presentes no sistema nacional de ensino superior (público, privado, confessionais e comunitários), garantindo a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, consagrando a autonomia universitária, estabelecendo a indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão, e assegurando que recursos públicos pudessem ser dirigidos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A partir do final do século XX, no contexto das políticas neoliberais, dois processos marcantes atravessam a universidade: "[...] o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade" (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 20). Ainda de acordo com Santos (2005), foi o consenso de Washington¹⁵⁴ que redefiniu os marcos da (nova) relação entre Estado e sociedade e estabeleceu um "modelo de regulação neoliberal" - marcado por processos de privatização, retração do público, redução das políticas sociais, flexibilização e Estado mínimo, consolidado a partir dos anos 1980 - que impactaram os Estados nacionais, alterando seus papéis, suas competências e o modo de se relacionar com os agentes econômicos e com os direitos de cidadania.

Nos países periféricos e semiperiféricos, a agenda neoliberal foi propagada e implantada sob a coordenação direta de organismos internacionais de fomento e formulação de políticas, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Para essas agências o investimento em ensino superior público era oneroso e pouco eficaz, os recursos públicos deveriam ser destinados ao ensino fundamental e a demanda por ensino superior deveria ser respondida por meio da flexibilização do sistema de oferta. Dessa forma, em vez de direito e cidadania, a educação superior passa a ser mercadoria e consumo, e a universidade transforma-se assim "num objeto de concorrência, ou seja, num mercado" (SANTOS, 2005, p. 24).

A "mercadorização do ensino superior" e a "transnacionalização do mercado universitário", tem sido metas fundamentais do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC), que após expandirem e consolidarem o mercado universitário nacional, trataram de criar um mercado transnacional de educação superior, baseado numa lógica exclusivamente mercantil.¹⁵⁵ O Estado passou a ser o controlador, não mais o investidor, as

¹⁵⁴ O principal documento organizado pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como "Consenso de Washington" foi balizado pela doutrina do neoliberalismo e pautou-se em dez regras fundamentais de planejamento político-administrativo, com foco na reorganização econômica dos países. Essas orientações, também conhecidas como o Decálogo de Washington, registravam que as ações deveriam caminhar no sentido da disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, abertura comercial e eliminação de restrições ao capital estrangeiro, privatização das estatais, desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e respeito à propriedade intelectual (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

¹⁵⁵ Está em construção um novo modelo de universidade, as *World Class University*, também chamadas de Universidades de Excelência e/ou Universidades de Classe Mundial (UCM), que tem como base o modelo de *universidades de pesquisa* norte-americanas, difundido pelos organismos internacionais, que passa a ser o grande referencial para as universidades europeias, e também fora da União Europeia, para os países de economia emergente e, no âmbito do Mercosul. A constituição dessas universidades tem como objetivo representar

verbas para o ensino superior e para as pesquisas devem vir da iniciativa privada, mediante a formação de profissionais de acordo com os interesses do mercado (SANTOS, 2005).

Na esteira desses processos, a Reforma do Estado brasileiro na década de 1990, resulta na privatização e na mercadorização do ensino superior, e na redução drástica de investimentos na universidade pública. Segundo a filósofa e professora brasileira Marilena Chaui (2003), essa Reforma colocou a educação como setor de serviços não exclusivos do Estado, assim, a educação deixou de ser um direito para ser concebida como um serviço, e deixou de ser um serviço público e passou a ser considerada um serviço privado ou privatizado. Além disso, a Reforma consolidou a transformação da universidade pública de instituição social para organização social, em três fases, conforme explica a autora,

Na primeira fase, durante a ditadura (1964-1980), tornou-se universidade funcional voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho; adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Na segunda fase, durante a Nova República (1985-1994), tornou-se universidade de resultados, isto é, sem preocupação com a qualidade da docência e voltada para a pesquisa, em conformidade com as ideias de eficiência, produtividade e competitividade, ou seja, adotando o modelo do mercado para determinar a qualidade e a quantidade das pesquisas. Finalmente, na terceira fase, (1994-2002), consolidou-se como organização social e, portanto, voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. [...] Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. (CHAUÍ, 2016, s/p.).

Diante disso, outras alterações importantes nas disposições legais do ensino superior brasileiro foram realizadas, principalmente, por meio da nova LDB, de 1996, que exclui o termo "excepcionalmente", ao ensino superior oferecido em instituições não universitárias, e o Decreto 2.306, de abril de 1997, que além de diversificar o ensino superior, através da criação das "universidades de ensino" ou "centros universitários", também reconheceu a possibilidade das instituições de ensino superior visarem lucro, tornando-as sujeitas ao mercado, rompendo

globalmente o ensino superior nacional em sua capacidade de gerar desenvolvimento econômico e conhecimento na área científica, tecnológica e de inovação, segundo a pedagoga brasileira Lara Thiengo (2018), que em sua tese analisa esse processo no âmbito dos programas Horizonte 2020, da União Europeia, Universidade em Rede, do BRICS, e nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) de algumas universidades públicas brasileiras. De acordo com o pedagogo e professor brasileiro Lucídio Bianchetti (2015), o processo de constituição da globalização da educação superior a partir do Processo de Bolonha e suas nuances, significa a descaracterização de um tipo de universidade, que passa por muitas transformações de suas funções primordiais para atender aos desígnios do mercado, negligenciando, especialmente, a formação humana.

com a tradição legal que previa somente o serviço educacional sem finalidade lucrativa. Para Saviani (2010), por esse caminho o modelo napoleônico foi reajustado pela incorporação de elementos anglo-saxônicos em sua versão norte-americana, que enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado.

Com a diversificação do ensino, ocorre também um processo acelerado de privatização do ensino superior impulsionado entre 1995 e 2002: "mediante a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro" (CUNHA, 2003, p. 58). De acordo com o economista e professor brasileiro Jacques Schwartzman (2002), o crédito educativo era o principal e um dos únicos programas de assistência ao estudante criado nesse período, através da Lei 10.260, de 2001, tendo como objetivo auxiliar estudantes em situação econômica menos privilegiada na realização de curso de graduação não gratuito.

No século XXI, temos novos sujeitos políticos em disputa pela universidade, os movimentos negros e indígenas, exigindo do Estado brasileiro políticas de ampliação do acesso à universidade, como um espaço estratégico de formação das populações racialmente discriminadas e empobrecidas. Esse debate resulta no Plano Nacional de Educação (2001-2010), que previa o aumento de 12% para 30% das matrículas no ensino superior para jovens entre 18 e 24 anos, e oferta de, no mínimo, 40% das matrículas pelo setor público; nos compromissos com a implementação de ações afirmativas no ensino superior assumidos pelo Brasil na Conferência de Durban (2001)¹⁵⁶; na ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁵⁷, em 2002; na criação do Programa Diversidade na

¹⁵⁶ A Conferência de Durban é como ficou conhecida a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Durban, na África do Sul. Na ocasião, foram estabelecidas a Declaração e o Programa de Ação de Durban, que em relação ao acesso à educação sem discriminação, "Insta os Estados a: Considerarem o estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a freqüentarem instituições educacionais de ensino superior."

¹⁵⁷ Essa Convenção é um importante marco para as políticas indígenas de acesso ao Ensino Superior, cujo texto afirma a autodeterminação dos povos indígenas e delibera que a educação desses povos siga suas instituições, em consonância com a legislação do país. Nos Artigos 26 a 31, trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas, afirmando que "deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional" (CONVENÇÃO 169 - OIT, 1989).

Universidade, em 2002¹⁵⁸, e nas primeiras ações afirmativas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade de Brasília (UnB), em 2003.

Segundo o antropólogo e professor Kaingang Edimar Antonio Fernandes (2018), no início dos anos 2000, o movimento indígena regional já lutava muito para garantir o acesso ao ensino superior, entendido como um projeto mais amplo, coletivo, pensado a partir das lideranças como forma de lutar pela garantia de direitos nas diferentes áreas. O acesso ocorria, sobretudo, nas instituições de ensino superior privadas, que ofereciam cursos próximos das TIs, por meio de um convênio com a Funai, que pagava as despesas de matrícula e mensalidade. Entretanto, com a demanda crescente e os cortes orçamentários, o órgão indigenista impôs um corte parcial significativo no auxílio aos estudantes, mesmo diante das manifestações contrárias das lideranças e estudantes indígenas, o que dificultava a permanência na universidade. Ainda de acordo com o autor, naquela época as universidades públicas eram lugares praticamente inacessíveis aos estudantes indígenas, pela distância das Aldeias, pela falta de informação, pela dificuldade dos processos seletivos e pela falta de políticas públicas, como a Lei de Cotas.

Nesse contexto nacional, fortemente marcado pela necessidade de políticas públicas de inclusão social, a democratização do ensino superior passou a ser amplamente debatida em diversos setores da sociedade brasileira. Como observou o professor brasileiro da área de Letras Dilvo Ristoff (2008, p. 45): "se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar." A partir de 2003, diversos grupos de trabalho, seminários, conferências e debates foram realizados no Brasil, dentre as questões, destacava-se a necessidade do estabelecimento de políticas públicas para garantir o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos, como as populações de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e população do campo. O documento marco no que se refere a propostas para o Ensino Superior advindas dos povos indígenas, é o da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em 2009, que contou com ampla participação de delegados indígenas.

Dessa forma, se durante largo tempo, o acesso à universidade brasileira se manteve distante de grande parte da população, constituindo-se, por assim dizer, num espaço de formação/ (re)produção das elites do país, não foi sem lutas e reivindicações, que o acesso ao

¹⁵⁸ O Programa foi criado através da Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002, com o objetivo de "implementar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros."

ensino superior ganhou maior proporção no espectro social brasileiro, principalmente a partir de 2003, onde o Estado, nos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2010) e de Dilma Roussef (2011-2016), por meio de políticas públicas, criou e fortaleceu uma série de programas educacionais sob a égide da inclusão social¹⁵⁹, que favoreceram a ampliação de ingresso de um público que tradicionalmente ficou excluído do sistema (constatou-se aumento de 81% de matrículas no período de 2003-2012, segundo Censo da Educação Superior de 2012).¹⁶⁰

No campo da legislação educacional, se observa a ampliação das referências legais, institucionalizando a promoção da Educação Superior aos indígenas. Como na Lei 12.416/2011, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incluiu o §3º do artigo 79, Título VIII, estabelecendo no que se refere à Educação Superior, que "o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais." Já no Plano de Educação em vigor (2014-2024) as Metas 12, 14 e 15 tratam dos povos indígenas em relação à ampliação do acesso através de políticas de inclusão e assistência estudantil; de expandir atendimento específico a comunidades indígenas em relação ao acesso, à permanência, à conclusão e à formação de profissionais para atuação nessas populações; implementar ações para favorecer o acesso a programas de mestrado e doutorado; implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas de comunidades indígenas, visando que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior.

Dentre os programas de ampliação do acesso e da permanência no ensino superior, destaque, nesse trabalho, sobretudo a política de ações afirmativas (Lei n. 12.711/12, Decreto 7.824/2012, Portaria Normativa MEC n. 18/2012), mas também sua correlação com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

¹⁵⁹ Na rede federal/estatal foram criados a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto 5.800, em 8 de junho de 2006; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096, em 24 de abril de 2007; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) criados pela Lei 11.892, em 29 de dezembro de 2008, a Lei de Cotas, aprovada em 29 de agosto de 2012, o Programa Bolsa Permanência, em 2013. Já em instituições de ensino superior privadas, comunitárias, confessionais e filantrópicas foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, e ocorreu o fortalecimento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), por meio da Portaria Normativa n. 10, de 30 de abril de 2010.

¹⁶⁰ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado/21206>. Acesso em: fev. 2020.

(REUNI)¹⁶¹, que possibilitou a criação de novas universidades públicas, dentre elas, as populares¹⁶², que buscam estabelecer um movimento contra-hegemônico, tanto em relação ao historicamente estabelecido no país, com características elitistas e colonialistas, quanto aos modelos contemporâneos neoliberais.¹⁶³

A Lei de Cotas como uma política pública de educação, baseia-se, segundo a socióloga e professora brasileira Arabela Oliven (2007), no argumento de que a sub-representação de minorias em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade são reflexos da discriminação social. Vanessa Silva (2017), em sua dissertação sobre o processo da formação da lei de cotas e o racismo institucional no Brasil, afirma que a lei está diretamente ligada às frequentes mobilizações e discussões sobre a reforma do ensino superior no Brasil, figurando-se como uma legislação responsável por um novo período de debate das ações afirmativas no país e sua existência estabelece parâmetros a serem seguidos pelas instituições federais de ensino superior e técnico, estabelecendo uma referência que influencia as formulações estaduais e municipais.

Devido às resistências e comportamentos racistas por parte de partidos políticos conservadores e os interesses e privilégios que representam, a Lei de Cotas - baseada numa perspectiva de inclusão social com base no princípio da reparação social aos grupos historicamente excluídos do direito ao acesso ao ensino superior - levou treze anos para ser aprovada pelo Congresso Nacional, o que provocou a sociedade a problematizar sobre o

¹⁶¹ O REUNI, foi instituído com o objetivo de retomar o crescimento do ensino superior público. Desde o início da expansão em 2003, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

¹⁶² Segundo o professor Rui Monteiro (2017), além da UFFS, qualificam-se como universidades populares: a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira (Unilab), a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

¹⁶³ De acordo com as professoras brasileiras na área da Educação, Denise Leite e Maria Genro (2012, p. 764), "uma nova epistemologia da Educação Superior surge no século 21. Esta epistemologia sustenta as razões pelas quais as universidades devem trilhar caminhos globais e internacionais, redesenhar seu perfil em direção aos mercados e desenvolver modalidades de capitalismo acadêmico. Contribuíram para formar e dar sentido a esta episteme o movimento das reformas dos sistemas de Educação Superior (SES) latino-americanos, as chamadas reformas dos anos 90." Ainda de acordo com as autoras, essas políticas têm consequências sobre a educação superior latino-americana, ao gerarem novos modelos de instituições que induzem ao enfraquecimento da universidade pública e da democracia, e a um novo imperialismo, tendo a Europa do Conhecimento como centro hegemônico e a América Latina como centro subordinado, o conhecimento uniformizado estabelecido por meio da avaliação e acreditação, e a dominação política pelo consentimento e adesão.

racismo e debater sobre o mito da democracia racial.¹⁶⁴ Para Silva (2017, p. 151), "o não comprometimento com a centralidade da discussão racial e a preferência predominante da questão de classe evidencia como o racismo institucional perpassa distintas vertentes ideológicas", contudo, a autora ressalta que dentre as propostas essa foi a norma possível.

Dessa forma, considero que para compreender a emergência do conjunto de reformas na educação superior brasileira nas últimas décadas, sobretudo as políticas afirmativas, precisamos refletir que a luta inicialmente localizada em termos do direito à educação dos setores excluídos, de acordo com a antropóloga argentina e professora brasileira Rita Segato (2015), é consequência do racismo da sociedade, se consideramos que a raça, a partir do evento colonial e da instalação da colonialidade passa a estruturar o mundo de forma hierárquica, e a orientar a distribuição de valor, prestígio e autoridade na produção, influência e divulgação do conhecimento.

Racismo presente na sociedade brasileira, que conforme Segato (2015), estabelece várias práticas e formas de sociabilidade entre as raças no âmbito da cultura, mas quando se observa a distribuição de recursos (econômicos, saúde, educação, habitação e trabalho), a convivência se desfaz e a sociedade se divide, inclusive quando se discute a democratização do ensino superior brasileiro, que historicamente foi a forma de perpetuação da sociedade hierarquizada. Ou seja, a universidade está organizada a partir do racismo estrutural e institucional.

De acordo com o advogado e filósofo negro brasileiro Silvio de Almeida (2018), o racismo institucional, intrinsecamente ligado ao estrutural, diz respeito aos efeitos causados pelos modos de funcionamento das instituições, como a universidade, que concede desvantagens e privilégios a determinados grupos de acordo com a raça. Dessa forma, pessoas brancas, de forma deliberada ou não, exercem e se beneficiam de um domínio produzido através de princípios discriminatórios pautados na raça, estabelecendo normas culturais e sociais que são naturalizadas e transformadas numa única perspectiva de sociedade.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Segundo o antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2008) o mito da democracia racial significa que fomos misturados na origem e hoje não somos nem preto, nem branco, mas sim um povo miscigenado, mestiço. A mestiçagem, portanto, é pensada como uma categoria que serviria de base para a construção de uma identidade nacional, mas que não conseguiu solucionar os efeitos da hierarquização dos três grupos e os conflitos de desigualdade racial.

¹⁶⁵ Nesse sentido, o autor considera que a concepção de racismo estrutural é um avanço para o estudo das relações raciais, ao ampliar a ideia existente de racismo individual - que possui algumas limitações, já que "as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados 'homens de bem'" (ALMEIDA, 2018, p. 28-29, grifo do autor), - e

O caráter eurocêntrico, o racismo associado a ele e a reprodução da cultura dominante, são constitutivos e fundacionais da vida universitária, que apresenta dificuldades e resistências à sua democratização em termos raciais, caráter conservador, discriminação, violência física e moral. Conforme afirma o intelectual indígena Florêncio Vaz Mataypu (2016), à medida em que indígenas e negros se tornaram mais visíveis e participativos nas instâncias da universidade, o preconceito e o racismo se manifestaram mais abertos.

Esse processo é complexo, pois embora a composição social da universidade tenha mudado, sua matriz eurocêntrica não mudou. Para Ristoff (2013), o fato de a educação superior brasileira viver uma fase de transição de um modelo elitista para um modelo inclusivo, indica a possibilidade de um agravamento da crise dos valores acadêmicos hegemônicos e de uma convivência tensa entre modelos diversificados.

Em meio a avanços e desafios, autores reconhecem que "a Lei nº 12.711/2012 abre um precedente inédito no Brasil, sobretudo se levamos em conta a história das nossas universidades, criadas para atender aos filhos da elite e para manter o status quo vigente" (TAVARES, 2013, p. 4) e ainda, que "possibilidades no campo educacional [...] podem contribuir para consolidar a democratização do acesso ao ensino superior, pela valorização das diferenças e diminuição da discriminação e preconceito" (ALMEIDA; QUEIROZ, 2015, p. 146).

3.2 ACESSO E ESCOLHA DA UFFS

Jovens indígenas conhecerem que eles têm capacidade de entrar em uma universidade federal na Região

Eu nem sabia que existia, fui descobrir no meu último ano de ensino médio que existia uma universidade federal aqui perto, Fronteira Sul, e até hoje ela não é muito conhecida, muitas pessoas não conhecem, a gente fala UFFS, acham que é lá no Rio Grande do Sul, no Paraná, não é muito conhecida que tem universidade federal em Chapecó. Espero que muitas pessoas tenham essa possibilidade de entrar em uma universidade pública e gratuita, principalmente, jovens indígenas conhecerem esse lado, que eles têm capacidade de entrar em uma universidade federal, ainda mais aqui na Região (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

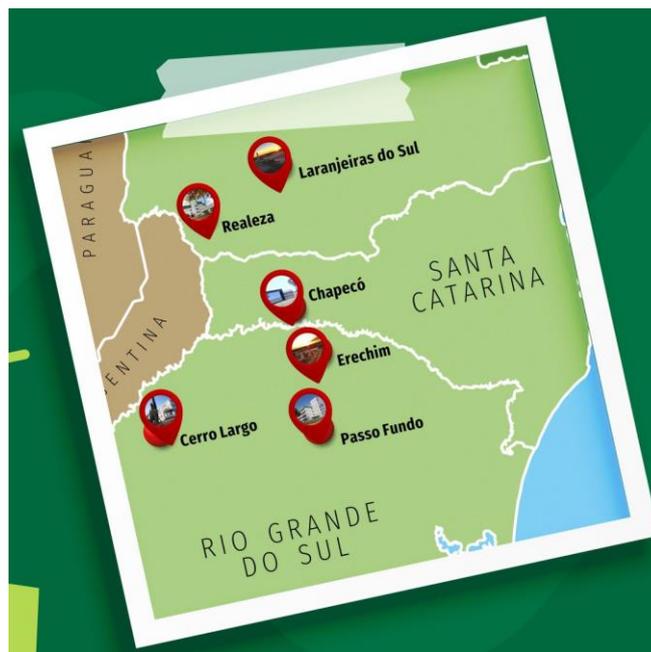
ao tomar a dimensão de poder como elemento constitutivo das relações raciais, não apenas como poder de um indivíduo sobre o outro, mas de um grupo sobre o outro.

A partir de 2010, o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior se expande com a implementação da UFFS. Instituída em 15 de setembro de 2009, por meio da Lei 12.029, a universidade é resultado do encontro das políticas federais com a reivindicação dos movimentos sociais, organizados em torno da ampliação e da interiorização do acesso à educação superior. Declara-se como uma universidade com perfil multicampi, interestadual, interiorana, pública, democrática e popular, atualmente possui em torno de 8 mil estudantes, 1.300 servidores, e após 12 anos de sua instalação desenvolveu aproximadamente 6.300 projetos de pesquisa, extensão e cultura.

Tem seis campi instalados pelo interior dos três estados do Sul do Brasil: no Oeste de Santa Catarina, na cidade de Chapecó (sede), no Sudoeste do Paraná, nos municípios de Realeza e Laranjeiras do Sul, e no Norte do Rio Grande do Sul, em Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo, contemplando, conforme mapa a seguir, a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno¹⁶⁶, e abrangendo 31 Terras Indígenas (TI), com uma população aproximada de 33.500 pessoas, com predominância da etnia Kaingang, mas também inclui Guarani, de acordo com dados do censo demográfico do IBGE de 2010.

Figura 15 - Mapa de localização dos campi da UFFS.

¹⁶⁶ Além da divisão do Brasil em cinco regiões (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste), existem outras subdivisões político-administrativas que se estabelecem no âmbito da administração pública, por conta das características regionais semelhantes e com o objetivo de fomentar o desenvolvimento socioeconômico, como a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, instituída pela Política Nacional de Desenvolvimento Regional, por meio do decreto n. 6.047, de 22 de fevereiro de 2007. Esta grande região é composta por 396 municípios de pequeno e médio porte, que representam 1/4 da Região Sul, e uma população aproximada de quatro milhões de habitantes que, predominantemente, vivem da pequena propriedade rural, porém apresenta um PIB inversamente proporcional, que equivale a 1/10 da soma dos três estados em questão (RAMBO; DEVE; MIGUEL, 2008 apud MONTEIRO, 2017).



Fonte: UFFS (2021)

As mobilizações pela criação de instituições de ensino superior públicas na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, desassistida de ensino superior público, não são recentes, datam sobretudo a partir da década de 1980, e foram em parte respondidas por meio da expansão das instituições comunitárias.¹⁶⁷ Dessa forma, segundo o sociólogo e professor Joviles Trevisol (2016), o acesso ao ensino superior na Mesorregião ficou restrito aos grupos sociais em condições de subsidiar as mensalidades, e o ensino superior público, que era concentrado nos grandes centros urbanos, sobretudo nas capitais e regiões litorâneas, permaneceu voltado aos jovens de classe média e alta, em condições de subsidiar sua manutenção, o que dificultava o acesso para a maioria da população da região, predominantemente habitada e concentrada economicamente na agricultura familiar.

As políticas de expansão e interiorização do sistema público foram decisivas para a retomada e o fortalecimento dos movimentos e das mobilizações em prol de uma universidade federal na Fronteira Sul.¹⁶⁸ A criação da UFFS, mediante a articulação de diferentes

¹⁶⁷ Na região oeste de Santa Catarina, por exemplo, as primeiras faculdades foram criadas somente a partir do final da década de 1960, por iniciativa das lideranças comunitárias, constituindo as fundações públicas de direito privado (comunitárias), que apesar de não visarem lucro, dependem da cobrança de mensalidades para sua manutenção, e a UFSC, criada em 1960 na capital Florianópolis, fica a aproximadamente 500 quilômetros da região.

¹⁶⁸ Conforme Trevisol (2015), que faz uma descrição dos trâmites de criação da instituição, em 2007, após atos públicos a favor da implantação e inúmeras reuniões de trabalho com representantes do Movimento Pró-Universidade Federal, o então Ministro da Educação Fernando Haddad, anunciou em audiência pública, o compromisso com a criação da universidade, e o deputado federal Claudio Vignatti, encaminhou o projeto de Lei

organizações sociais é singular na história das universidades públicas brasileiras, e essa atuação foi decisiva em todo o processo de criação e implantação da universidade, na construção da identidade e na definição dos princípios, diretrizes e políticas que integram o projeto político institucional (TREVISOL, 2016), orientado "pela construção de uma IES pública e popular, aberta aos grupos sociais mais excluídos e comprometida com o desenvolvimento sustentável e solidário da região [...]" (ROMÃO; LOSS, 2014, p. 150). Ela nasce, portanto, de "fora para dentro" (TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2011), em uma região que é berço de importantes movimentos sociais do campo do Brasil (ROMÃO; LOSS, 2014), reafirmando constantemente um mito fundador de "universidade criada pelos movimentos sociais" (NICHTERWITZ, 2020).

Dessa forma, foi com base no diálogo entre Estado e sociedade civil, nos estudos e debates sobre a dinâmica de desenvolvimento da Mesorregião, que a matriz institucional da UFFS foi definida e os compromissos institucionais foram firmados, traduzidos em cinco grandes áreas de atuação (educação básica e formação de professores; agricultura familiar e agroecologia; energias renováveis e sustentabilidade; saúde; gestão) e materializados nas políticas acadêmicas (TREVISOL, 2015). A I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE), realizada pela UFFS, em sua fase de implantação, em 2010, com a participação de aproximadamente quatro mil pessoas da comunidade acadêmica e regional, firmou-se como um importante espaço de participação democrática e de referencial para o projeto da instituição, suas políticas e prioridades na área acadêmica, sendo responsável por definir como princípios das políticas de ensino, pesquisa e extensão: humanismo, pluralidade, justiça cognitiva, autonomia intelectual, cooperação, sustentabilidade, transformação social, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e interdisciplinaridade (TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2011; UFFS, 2019).

A gestão democrática e participativa e o diálogo permanente com a comunidade regional de abrangência da instituição são princípios assegurados em seu estatuto, nesse sentido, a UFFS apresenta em todas as áreas de atuação, administração descentralizada e participativa, organizada em vários órgãos que deliberam e administram a universidade

2.199-07. Em 2008, foi instituída uma comissão de implantação da UFFS, presidida pelo professor Dilvo Ristoff, docente da UFSC, e um dos principais fomentadores da UFFS. Após todos os trâmites institucionais do projeto nas instâncias do Poder Executivo e do Congresso Nacional, em 2009 a UFFS foi criada. Tendo Dilvo como reitor temporário e a UFSC como tutora, foram realizados concurso público para admissão de servidores e processo seletivo para ingresso de estudantes, com início das atividades letivas em março de 2010.

(UFFS, 2019a). Em sua tese sobre os desafios político-institucionais de implantação da UFFS como uma universidade pública popular, o professor Rui Monteiro (2017), sinaliza que uma das inovações de sua estrutura organizacional, é a implantação do Conselho Estratégico Social (CES), órgão consultivo, formado por representantes dos movimentos sociais, que objetiva contribuir para o desenvolvimento da UFFS como instituição de educação superior pública e popular, na construção do diálogo com os movimentos sociais e a comunidade.¹⁶⁹

Para o historiador e professor brasileiro José Eustáquio Romão e a pedagoga e professora brasileira Adriana Loss (2014), o compromisso da matriz institucional da UFFS com o social tem se caracterizado sobretudo pela estrutura participativa da comunidade interna e externa, pela proposta curricular para os cursos de graduação organizada em três grandes domínios (comum, conexo e específico)¹⁷⁰ e pelo acesso prioritário de egressas/os de escola pública. Em sua tese de doutorado, o sociólogo e professor brasileiro Thiago Ingrassia Pereira (2014) toma a recente experiência de conquista e instalação da UFFS e o tema das classes populares na universidade pública como um inédito-viável "possível não experimentado" (FREIRE, 2008b).

É uma universidade pública voltada para pessoas que estudaram em escola pública

Em uma universidade pública federal o ensino é diferenciado, é diferente de outras universidades, digamos assim. Eu acho assim que as disciplinas de uma universidade federal, o primeiro ano, quando a gente entra, a gente tem domínio comum na UFFS. Daí a gente está cursando e pensa, "tá, mas isso não é necessário para o meu curso". Todo acadêmico no primeiro ano diz isso: "Mas, por que eu estou estudando essa disciplina?" Porque a gente não tem esse conhecimento do todo, da sociedade, que o nosso curso traz, e a gente vem do ensino médio, e como eu vim de uma escola pública, eu não tinha uma base assim forte do ensino médio, de matemática, de português. E hoje eu entendo porque a Universidade Federal da Fronteira Sul tem essas disciplinas do domínio comum, porque é uma universidade pública voltada para pessoas que estudaram em escola pública, que não tem essa base forte. A gente sabe que o ensino em escola pública não é dos melhores hoje,

¹⁶⁹ Composto por pelo menos um integrante dos Conselhos Comunitários de cada um dos campi da universidade, que representam organizações, movimentos ou instituições da região de abrangência da universidade, o Conselho Estratégico Social representa, e sempre será consultado sobre a elaboração e o monitoramento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a criação de novos campi e cursos de graduação e a revisão do Estatuto.

¹⁷⁰ De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Domínio Comum engloba um conjunto de componentes curriculares organizados nos seguintes eixos de formação: contextualização acadêmica e formação crítico social. O Domínio Conexo é constituído pelos conteúdos pertencentes a áreas do conhecimento que são objeto de estudo em mais de um curso, seja para formação científica e/ou profissional, desse modo, tais conteúdos são abordados em componentes curriculares compartilhados entre esses cursos. O Domínio Específico é integrado pelo conjunto de componentes curriculares que abordam conteúdos/conhecimentos próprios ou específicos de um determinado curso.

então foi muito bom fazer essas matérias do domínio comum, foi muito difícil, foi muito difícil... Em algumas disciplinas eu reprovei, eu tinha que fazer de novo, mas cada vez que fazia de novo eu saía com mais conhecimento que eu não pensei que eu poderia sair. Na metade do curso, quinta fase, quarta fase, a gente já vai entrando mais em disciplinas específicas mesmo do curso, e não tem mais matéria de domínio comum, então a gente já faz com essa base e vai para as disciplinas de domínio específico de determinado curso, então é muito bom para o ensino, principalmente para a educação, porque tem disciplinas que a gente estuda Sociologia, Filosofia em um curso da área da saúde, ou em um curso de exatas. Então, é meio que o meu pensamento, que a Universidade Federal da Fronteira Sul tenta conectar todos os estudantes de uma forma, para que eles saíam como profissionais, saíam como formados com o pensamento da Fronteira Sul, sabe, e isso é muito, eu acho muito interessante, a maneira como o ensino, eu não conheço outras universidades federais, assim, como é, mas acredito que também tem algumas que seguem essa mesma linha, tentam conectar os estudantes de todos os cursos de alguma forma, e para isso tem diversos eventos, diversos acolhimentos internos que a universidade faz quando entra calouros, e isso é muito diferente, e é muito bom. (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Desde sua implantação, em 2010, a UFFS buscou em sua política de ingresso inicial, atender aos princípios da universidade - gratuidade do ensino; equidade de condições de acesso e permanência dos diferentes sujeitos sociais na educação superior; compromisso com a inclusão e a justiça social e combate às desigualdades sociais e regionais. Para tanto, nos processos seletivos realizados de 2010 a 2012, antes da aprovação da Lei de Cotas, a universidade procurou criar políticas de inclusão social, adotando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹⁷¹, como critério de classificação e seleção, e adicionando à nota obtida um sistema de bonificação de 10% para cada ano do ensino médio cursado com aprovação em escola pública, denominado Fator Escola Pública (FatorEP) (UFFS, 2019a).

Em relação à permanência, a política de assistência estudantil da universidade (UFFS, 2019a), caracteriza-se por um conjunto de serviços, programas, projetos e ações articuladas com as demais políticas institucionais e acadêmicas que visam ao fortalecimento das condições de permanência, êxito nas atividades acadêmicas e inclusão social de estudantes da instituição, em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Os programas de apoio pedagógico e financeiro envolvem pagamentos de auxílios e bolsas, ações e serviços acadêmicos das diversas áreas da assistência estudantil, executadas pelas equipes lotadas nos Setores de Assuntos Estudantis (SAE) dos campi e gerenciados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) e pró-reitorias afins.

¹⁷¹ Conforme dados disponíveis no site do MEC, o Enem é um exame anual, realizado por esse Ministério desde 1998, para avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil. O resultado da prova também é utilizado como critério de seleção para acessar o ensino superior por meio de programas do Governo Federal, cerca de 500 universidades (públicas e privadas) utilizam, complementando ou substituindo o vestibular.

O apoio socioeconômico é realizado por meio de auxílios financeiros concedidos aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, como auxílio alimentação, moradia, transporte estudantil, e bolsas de diferentes modalidades, como pesquisa, extensão e de permanência.¹⁷² Enquanto o apoio pedagógico e psicossocial no suporte aos estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem, é realizado em atendimentos individuais e/ou coletivos, programas de monitoria, planos de acompanhamento, projetos de inclusão digital, ações psicopedagógicas, intervenções psicossocial e pedagógica (acolhimento, atendimento, encaminhamento e orientação), ações na área da promoção da saúde, entre outras.

Em sua dissertação, Rosileia Nierotka (2015), assistente social da UFFS, observa que essas políticas permitiram que novos públicos estudantis, pertencentes a grupos historicamente excluídos, acessem a universidade pública. A pesquisa revelou, em síntese, que os 2.123 estudantes que ingressaram na UFFS em 2012, eram, majoritariamente, mulheres (63,5%), entre 18 e 24 anos de idade (71,5%), brancos (85,5%), urbanos (73,2%), trabalhadores (52,7%), de baixa renda (69,3% com renda familiar de até três salários mínimos), oriundos da escola pública (acima de 90%) e pertencentes a famílias com baixa escolaridade (apenas 4,9% e 7,9% dos pais e das mães, respectivamente, possuíam ensino superior).

Apesar de inserir mais de 90% de estudantes provenientes de escola pública, o percentual de estudantes pretos, pardos e indígenas na UFFS ainda era menor do que o percentual desses grupos na região Sul, demonstrando que o fator escola pública precisava ser complementado por políticas afirmativas. Com a aprovação da Lei 12.711/2012, a partir de 2013, a UFFS reformulou seu modelo de ingresso, com a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas (UFFS, 2019a).¹⁷³

É tudo misturado!

¹⁷² O Programa Bolsa Permanência é uma política pública federal, criada em 2013 (Portaria MEC nº. 389/2013), voltada a concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, a estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior, para contribuir com a permanência e a diplomação dos beneficiados. O recurso é pago diretamente a estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício.

¹⁷³ Como a UFFS tem campi nos três estados do Sul, a instituição precisa oferecer as vagas conforme o censo do IBGE de cada estado (28,5% das vagas para os campi localizados no Estado do Paraná, 15,6% para o Estado de Santa Catarina e 16,4% para os campi do Rio Grande do Sul), no entanto, em nenhum deles excedeu a uma vaga por curso e turno.

Eu sempre tinha esse sonho de entrar para uma universidade federal, o único jeito foi na UFFS, porque o acesso era mais fácil, eu podia estudar e ao mesmo tempo estar em casa, não precisava sair da Aldeia para ir longe para estudar. Eu acho que na federal é um pouquinho diferente, porque nós temos professores muito bons, é um pouquinho diferente porque tem mais pessoas que são da minha tribo, da minha própria cultura. Então se eu fosse escolher, eu escolheria universidade pública, porque é uma universidade onde que tem não só os indígenas, mas tem também pessoas de outras raças. É tudo misturado, ao contrário da outra universidade que eu fazia uma vez, que era só eu e minha esposa que éramos indígenas, então a gente se sentia um pouquinho meio que excluído, mas claro que as coisas mudaram muito... (SIVAL, 2021).

E para além da reserva de vagas via Lei de Cotas, em 12 de dezembro de 2013, através da Resolução Nº. 33/2013/CONSUNI (UFFS, 2013), a IES criou o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFFS (PIN), instituindo o Processo Seletivo Exclusivo Indígena, e, a partir de 2017, por meio da Resolução Nº 08/CONSUNI-CGAE/UFFS/2016 e da Resolução Nº. 20/CONSUNI/UFFS/2017, estabeleceu também uma Ação afirmativa própria, voltada para estudantes indígenas. Dessa forma, estudantes indígenas podem ingressar nos cursos de graduação da UFFS mediante: I - Enem/SiSU¹⁷⁴, de acordo com o definido através da Resolução nº 6/2012-CONSUNI/CGRAD (Política de Ingresso da UFFS) e da Resolução Nº 08/CONSUNI-CGAE/UFFS/2016, que incluiu a reserva de 01 (uma) vaga por curso em cada turma de ingresso para estudantes indígenas, categorizada como ação afirmativa da UFFS, considerando que a universidade não tem autonomia para

¹⁷⁴ Por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU/MEC), sistema que utiliza a nota do Enem como critério de classificação e seleção, de acordo com as reservas de vagas disponibilizadas pela universidade. Por exemplo, no Processo Seletivo de 2021 (Edital n 335/GR/UFFS/2021), o quadro de vagas foi distribuído da seguinte forma: **A0 (Ampla concorrência)** - vagas destinadas a todos os candidatos, independente da procedência escolar, renda familiar, raça/cor e/ou deficiência. **Vagas Lei de Cotas (12.711/2012): L1** - vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; **L2** - vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; **L5** - vagas reservados a candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; **L6** - vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; **L9** - vagas reservadas a candidatos com deficiência com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; **L13** - vagas reservadas a candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. **Vagas de Ações afirmativas próprias: V4526** - vagas reservadas a candidatos que tenham cursado parcialmente o ensino médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em pelo menos 50%; **V4527** - vagas reservadas a candidatos indígenas, condição que deve ser comprovada mediante apresentação do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou declaração atestada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

criação de vagas suplementares na área da Saúde (cursos de Enfermagem e de Medicina)¹⁷⁵; II - Processo Seletivo Exclusivo Indígena, com 2 (duas) vagas suplementares por curso, excetuando-se aqueles para os quais a universidade não tem autonomia para ofertar vagas suplementares; III - Processo Seletivo Especial, para atender demandas específicas, por meio de aprovação de projeto pelo CONSUNI.¹⁷⁶

Segundo informações institucionais, o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) foi resultante das reivindicações e das lutas dos povos indígenas por políticas de acesso e permanência na educação superior. Segundo Gomes (2015) a política de ações afirmativas para os indígenas na UFFS, começou a ser criada em abril de 2012, com a constituição de uma comissão composta por docentes e técnicas/os. De acordo com a autora, uma das primeiras ações dessa comissão foi participar do I Congresso Sul Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas e do I Encontro sobre a Diversidade na UFFS: Políticas de Inclusão Indígena, o que possibilitou o fortalecimento dos vínculos entre a comissão e as comunidades indígenas da região, contribuindo para o entendimento de que elas teriam que participar da construção da política indígena da UFFS. No mês de dezembro daquele ano ocorreu a discussão sobre a minuta do PIN em todos os campi da UFFS, com a participação de lideranças e professoras/es indígenas, comunidade acadêmica, além de entidades e órgãos públicos ligados aos povos indígenas. Os apontamentos produzidos nas reuniões foram documentados e orientaram a construção do programa.¹⁷⁷

O PIN busca promover os valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ensino, pesquisa, extensão e permanência na universidade (Art. 2º), destinado a estudantes que pertençam aos povos indígenas (Art. 3º). O Programa está vinculado à Diretoria de Políticas de Graduação (Art. 4º), devendo ser avaliado no decorrer dos 02 (dois) anos subsequentes (Art. 15º). Quanto ao seu teor, o Programa define ações voltadas ao ingresso e à permanência

¹⁷⁵ Conforme indicado pela Diretoria de Políticas de Graduação, a falta de autonomia da universidade para criar vagas suplementares nos cursos da área da Saúde está sinalizada no Decreto federal Nº. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e na Portaria do MEC Nº. 23, de 21 de dezembro de 2017.

¹⁷⁶ Conforme informações obtidas com a Diretoria de Políticas de Graduação, a UFFS não realizou a abertura de Processo Seletivo Especial, porque ainda não teve demanda para ofertar turmas específicas para indígenas.

¹⁷⁷ Segundo Gomes (2015), a minuta do PIN tratava sobre forma de ingresso, número de vagas, tipo de seleção, documentação para inscrição e matrícula, ações para a permanência, vagas em cursos de pós-graduação, entre outras questões. Em sua dissertação, a autora descreve as demandas das comunidades indígenas expressas nas reuniões, dentre elas: distribuição das vagas pelo número de cursos dos campi, mais de uma vaga por curso; criação de cursos com regime de alternância, processo seletivo exclusivo indígena, comissões com maior representação indígena, e ações de permanência, como auxílio financeiro e moradia estudantil.

de estudantes indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação, e institucionaliza a formação de comissões locais e institucional, responsáveis pela sua implantação e acompanhamento, e para a qualificação do programa no âmbito dos campi e da instituição (UFFS, 2013). Em relação à permanência, são citadas ações como apoio acadêmico; atenção à formação político-social da/do estudante; promoção da educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e técnicas/os nos diferentes âmbitos da vida universitária; celebração de convênios e parcerias com órgãos públicos; política de moradia estudantil; apoio financeiro por meio de bolsas e auxílio.

Na verdade, eu não tive escolha

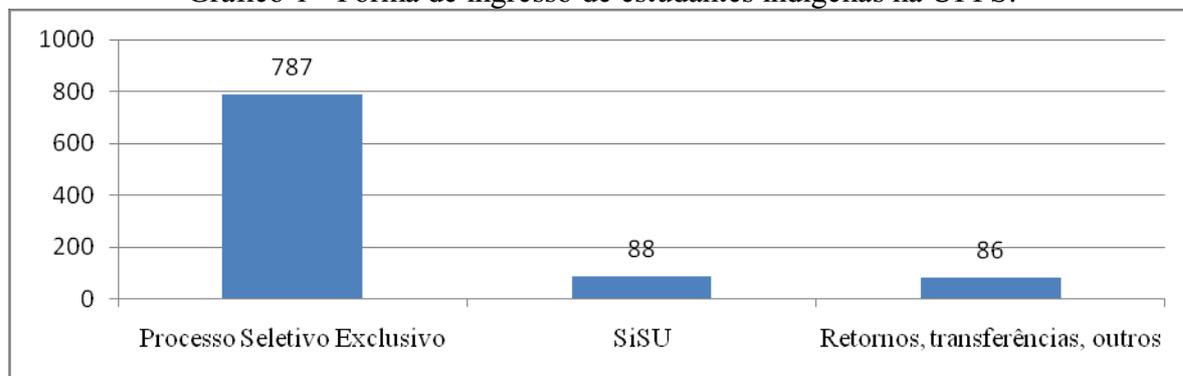
Uma das primeiras universidades que lançou essa proposta para os estudantes indígenas e eu entrei assim, mas se fosse para escolher, sei lá, eu acho que eu escolheria assim mesmo, por conta da assistência, da bolsa permanência também, e da curiosidade de conhecer uma faculdade pela primeira vez. (LIUZANA, 2021).

O Programa foi implantado no ano de 2015 e assegura o Processo Seletivo Exclusivo Indígena como mais uma forma de ingresso de estudantes indígenas nos cursos de graduação, com duas vagas suplementares por curso, em todos os cursos que a universidade tem autonomia, e duas vagas em cada um dos cursos de pós-graduação ofertados pela UFFS, para estudantes indígenas classificadas/os no processo seletivo. A definição dos processos seletivos exclusivos é motivada, especialmente, segundo informações da instituição, pelo fato de uma parcela significativa de estudantes indígenas não terem uma participação efetiva nas provas do Enem, o que limita a sua participação no processo seletivo regular. Até 2019, as provas do processo seletivo exclusivo foram constituídas por uma redação e uma prova objetiva, para ingresso em 2021, o processo foi realizado mediante análise do histórico escolar e carta de intenções de autoria própria da/o participante, e em 2022 foi conduzido por meio de avaliação de uma carta de intenções e de entrevista, ambas de caráter eliminatório e classificatório.

O Processo Seletivo Exclusivo Indígena tem sido a principal forma de acesso de estudantes indígenas à UFFS, representando o ingresso de 82% das/os 961 estudantes indígenas que entraram nos seis campi da universidade desde que ela iniciou suas atividades, conforme podemos verificar no gráfico 1. Embora a presença indígena tenha sido registrada desde as primeiras seleções para ingresso na instituição, à medida que a universidade amplia as formas de acesso, aumenta o quantitativo de estudantes, que passaram de cinco

ingressantes entre 2010 e 2012, para 22 em 2013, 49 em 2014, e a partir de 2015, ano em que entraram as/os primeiras/os selecionadas/os no Processo Seletivo Exclusivo Indígena, passam a ingressar, em média, mais de cem estudantes indígenas por ano.

Gráfico 1 - Forma de ingresso de estudantes indígenas na UFFS.



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados do Sistema de Gestão Acadêmica UFFS (14/09/2021).

Em relação às/aos onze estudantes coautoras/es, a maioria também ingressou pelo Processo Seletivo Exclusivo Indígena, apenas duas acessaram pelo Processo Seletivo Regular, via Enem/SiSU. As mônadas a seguir, sinalizam dificuldades referidas por estudantes coautoras para ingressar na UFFS, pela concorrência ou pela falta de informações.

Indígenas do Brasil inteiro concorrendo

Eu consegui uma vaga na UFFS através do Processo Seletivo Exclusivo, eram duas vagas. Consegui ser aprovada, foi uma grande conquista, na verdade eu não esperava ser aprovada, porque sempre me diziam que era muito concorrido, e era só duas vagas e eram indígenas do Brasil inteiro concorrendo, não era apenas indígenas da minha Região, daqui de Santa Catarina, quando eu vi todas aquelas pessoas fazendo a prova, várias pessoas... (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Muitos indígenas fazem, tem duas vagas, isso dificulta muito a gente entrar

Eu tenho um Instagram, eu vi lá que tinha o Processo Seletivo do SiSU, que tinha uma vaga eu acho, para quem era comprovadamente indígena pela certidão de índio, daí eu já tinha feito o Enem, me inscrevi e consegui a vaga para indígenas aldeados. Achei muito mais fácil, porque o Enem ajuda muito, você coloca a nota, não tem prova, nada, e no Processo Seletivo Exclusivo tem muitos indígenas que fazem, e tem duas vagas, isso dificulta muito a gente entrar na UFFS. Mas assim, a gente é bem atendido, a gente recebe um auxílio quem não tem bolsa permanência, no resto a UFFS está de parabéns, os professores também são bem queridos. E a UFFS está

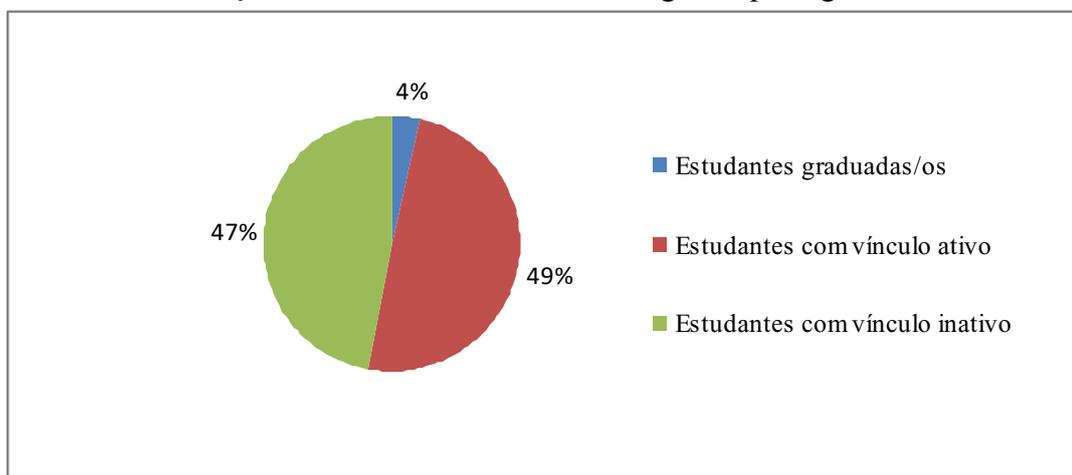
dando oportunidade para todos nós, seja de baixa renda, seja indígena, seja negro, é uma universidade federal mesmo. (ANDREYA, 2021).

Pessoa que informa, é isso que falta na comunidade

Eu tava na escola cobrindo o horário de um professor que tinha ido fazer faculdade, daí eu perguntei para outra professora por que ele estava fazendo isso, ela disse que era para ele dar aula, ser capacitado, ter mais conhecimento para trazer, e fiquei pensando. Eu não sabia o que era ensino superior, nem imaginava. Cheguei em casa, contei para a minha família, daí meu pai disse "sim, era isso que eu tava mandando você fazer, tem que pesquisar, ir atrás". A outra professora disse que tinha que entrar na internet e ficar esperando. Perguntei para minha tia, que estudava fora, ela explicou "eu fiz a prova, saiu o edital, quando sair eu vou te chamar". Daí o pai conversou com meu irmão que mora em Chapecó que estava fazendo faculdade, fez ele vir, ele abriu a internet, começou a me ensinar. Até que um dia abriu o edital, eu consegui achar, fui me inscrever. É fácil de entrar, só que tem que ter conhecimento, pessoa que informa que tal dia vai sair o processo seletivo, tal dia vai sair a inscrição, é isso que falta na comunidade. Nós fuçamos, fuçamos, mas agora os outros têm mais informação, e a gente tenta evitar correria. (MARIZETE, 2021).

Com base no gráfico 2, pode-se visualizar a situação das/os 961 estudantes que ingressaram na UFFS: 34 se graduaram, 477 estão com vínculo ativo e 450 com vínculo inativo, ou seja, praticamente a metade das/os ingressantes se evadiram.

Gráfico 2 – Situação acadêmica de estudantes indígenas que ingressaram na UFFS.



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados do Sistema de Gestão Acadêmica UFFS (14/09/2021).

Como veremos no próximo capítulo, para além do acesso, a luta pela permanência também envolve o enfrentamento do racismo estrutural, expresso nas condições materiais e simbólicas, nas relações étnico-raciais, na necessidade das lutas por reconhecimento, respeito, decolonialidade e interculturalidade, e por outros elementos que complexificam essa questão,

como cada subjetividade é atravessada por essas questões, bem como outros motivos individuais, como nos faz refletir a mônada abaixo.

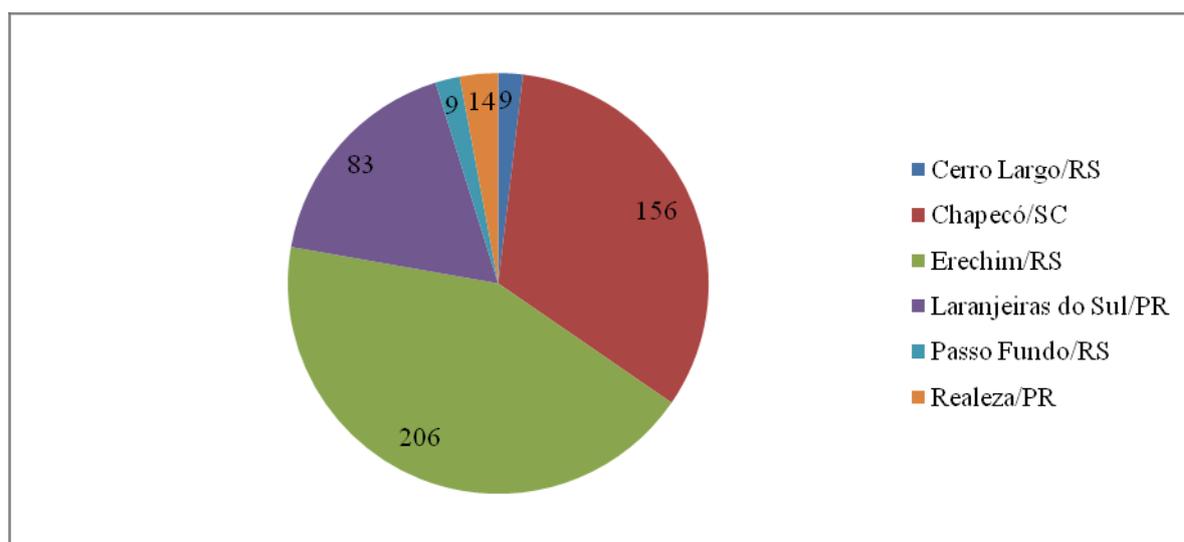
Cada um com a sua realidade

Tem gente que quando entrou, acho que em um mês saiu, vai que tenha pegado a vaga de outra que queira mesmo estudar, que queira se formar, que tivesse um plano maior... Mas eu começo a pensar nos dois lados também, porque cada um com a sua realidade, se não deu, não deu, e bola para a frente, que quanto mais tiver gente formada e começar a trabalhar dentro da Aldeia, o próprio conhecimento da Aldeia será melhor. (VAGMÁG, 2021).

De acordo com o gráfico 3, em relação aos 477 estudantes que estão com matrícula ativa na UFFS, 33% estudam em Santa Catarina, 20% no Paraná e 47% no Rio Grande do Sul. Em cursos regulares, o campus Chapecó detém o maior número de estudantes indígenas da UFFS. Já os campi de Erechim/RS e Laranjeiras do Sul/PR, representam cerca de 45% do total de estudantes indígenas da UFFS, nesses campi além de cursos regulares, são oferecidos cursos vinculados a programas de governo, como os cursos Interdisciplinares de Educação do Campo vinculados ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que funcionam em regime de alternância¹⁷⁸, e turmas especiais dos cursos de Agronomia e História vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Gráfico 3 - Estudantes indígenas na UFFS com matrícula ativa por campus.

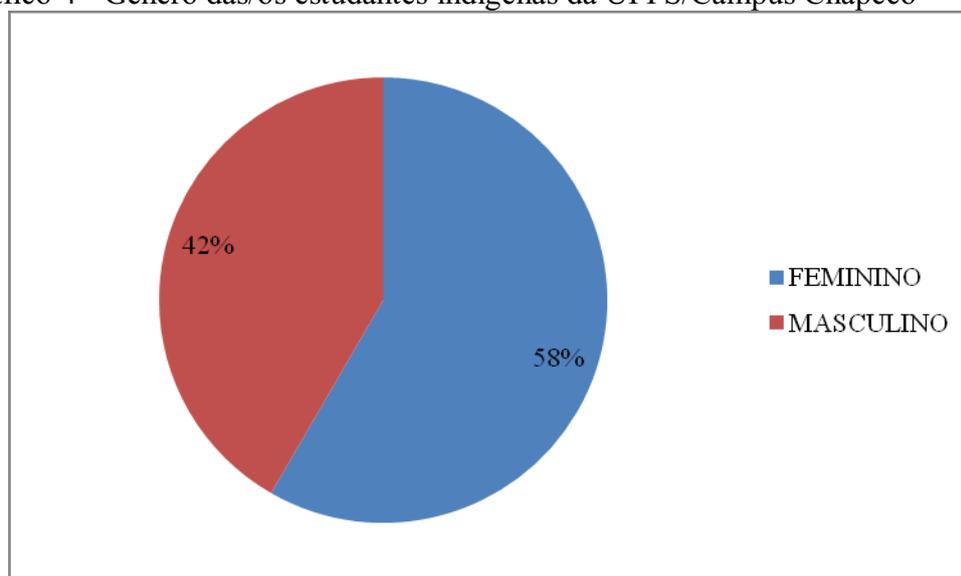
¹⁷⁸ Nesses cursos, as aulas são quinzenais, com períodos intensivos em alguns meses do ano, utilizando-se da metodologia da alternância, que permite que a comunidade e a família participem do processo educativo e uma maior inserção das/dos estudantes e trabalhadoras/es do campo. Em sua dissertação, Viviane Ascari (2017), graduada em Letras e técnica-administrativa da UFFS, problematiza sobre os povos indígenas no curso Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências da Natureza, da UFFS em Erechim/RS.



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados do Sistema de Gestão Acadêmica UFFS (14/09/2021).

Em relação ao gênero das/os estudantes indígenas da UFFS/Campus Chapecó, podemos observar, conforme gráfico 4, que dos 156 estudantes com matrícula ativa, 91 são mulheres, ou seja, a maioria, enquanto 65 são homens. O que demonstra que as mulheres indígenas estão buscando a formação superior e ocupando efetivamente o espaço da universidade, lutando contra a invisibilização étnica e de gênero.

Gráfico 4 - Gênero das/os estudantes indígenas da UFFS/Campus Chapecó



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados do Sistema de Gestão Acadêmica UFFS (01/10/2021).

Das/os onze autoras/es, seis conciliam o estudo com a maternidade e a paternidade. A relação dessa condição com a universidade, é abordada por Britto (2016), que

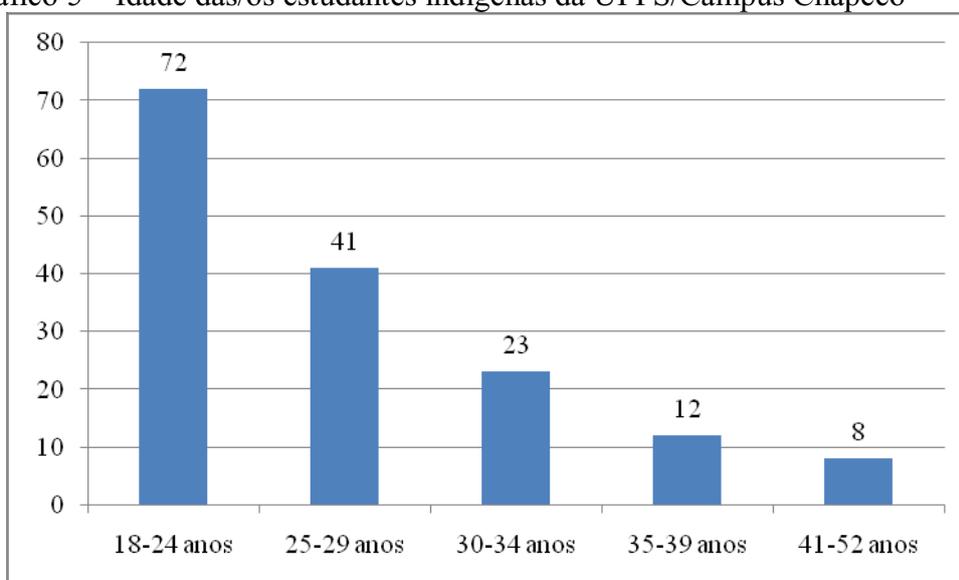
em sua dissertação cita o protagonismo das mulheres indígenas na criação das/os filhas/os, os desafios de conciliar os dois papéis, e levanta um debate necessário sobre a universidade propiciar espaços que considerem a presença das estudantes acompanhadas de suas crianças, como em sala de aula, restaurante universitário, moradia estudantil, se assim necessitarem. A mônada *Ele lá e eu aqui*, retrata a realidade de estudantes indígenas que têm filhas/os e que precisam deixar sua Aldeia para cursar o ensino superior.

Ele lá e eu aqui

A minha permanência aqui não tava fácil no começo, quando eu entrei na universidade eu tive que me manter um semestre por conta, sem conseguir a minha bolsa permanência, então eu me mantinha sozinha com o que eu tinha trazido lá da Aldeia, que era para o aluguel, para as minhas despesas. Então, nesse tempo, eu não podia ter trazido o meu filho junto, porque o que eu tinha era para o básico para mim, e daí eu me sentia com bastante dificuldade nesse tempo, assim, pensando, ele lá e eu aqui, pensei até em desistir, quantas vezes... Aí depois que comecei a receber minha bolsa permanência eu trouxe ele morar junto comigo, e ele começou a estudar aqui também, numa escola municipal bem pertinho de casa, aí eu me senti melhor. (MARLI, 2021).

Sobre a idade das/os estudantes indígenas da UFFS/Campus Chapecó, conforme gráfico 5, quase metade (46%) encontra-se na faixa etária dos 18 aos 24 anos, 26% têm entre 25 e 29 anos, em torno de 15% de 30 a 34 anos, quase 8% de 35 aos 39, e 5% dos estudantes estão na faixa acima dos 40 anos.

Gráfico 5 – Idade das/os estudantes indígenas da UFFS/Campus Chapecó



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados do Sistema de Gestão Acadêmica UFFS (01/10/2021).

Esses dados parecem demonstrar o acolhimento de pessoas mais velhas, que estão usufruindo do direito ao ensino superior propiciado pelas políticas públicas, em um movimento de inspiração e influência entre as/os estudantes mais jovens e as/os mais velhas/os, como é possível observar em várias mônadas. O fato de ter familiares, parentes, colegas, amigas/os da comunidade que estudaram ou estudam na UFFS é um fator que incentiva não somente o desejo pelo ensino superior, mas também a escolha pela IES.

Eu tinha alguém para me ajudar lá

Eu fui escolher a UFFS porque era o mais próximo que tinha e foi mais também pelos colegas que estudavam lá que eram daqui da Aldeia, daí eu tinha alguém para me ajudar lá, para de certa forma ser acolhido, para não ser muito sozinho lá. Quando os indígenas entram sempre tem uma turma que recebe, os mais antigos recebem os novatos, e tem uma roda de conversa para explicar como é que funciona, como é que são as salas, tudo isso... (VAGMÁG, 2021).

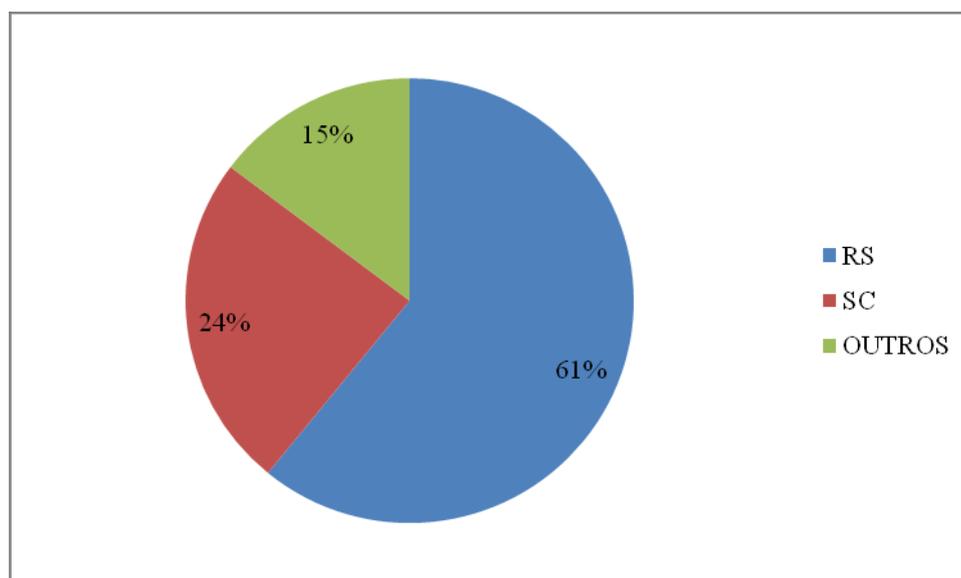
A mônada abaixo, nos faz refletir ainda sobre a importância da relação entre a IES e a comunidade da/o estudante, para a escolha da universidade.

A UFFS sempre teve aqui na nossa escola, assim como a gente sempre esteve lá

A federal eu vejo como uma das melhores, sempre via a UFFS acolher bastante os indígenas, então para eu ingressar, eu me senti acolhida, como eu sempre vi meus familiares estudarem lá e também têm outros que estudam ainda, então a gente se sente acolhido lá sempre, desde quando eu estudava aqui na escola Fen'no. É uma escola muito boa, eles ensinam desde pequenos todos os nossos princípios, desde ensinar coisas não indígenas, mas sempre estar dentro, valorizando toda a nossa cultura, desde cedo apresentando também a nossa história para os não indígenas. A nossa escola, a gente faz todo ano uma semana cultural, e estamos há dois anos sem apresentar, e a gente sente muita falta, porque é a comunidade inteira que apresenta, vem universidades públicas, particulares, escolas. Por conta disso, a gente era bastante chamado para fazer apresentação, canto, dança, principalmente em universidade, e aí, a gente ia lá pequenininho até a gente se formar e entrar de vez na universidade, então por meio disso que eu conheci a UFFS, por estar sempre apresentando, ela sempre chamava nós. Então a gente via que era bem acolhida lá, a gente era super bem recebido, então faz com que a gente se sinta bem, se sinta seguro, principalmente por a gente ser indígena, e é por isso que eu ingressei na UFFS. (AMANDA, 2021).

Em relação ao local de residência das/os estudantes indígenas da UFFS campus Chapecó, de acordo com as informações do gráfico 6, dos 156 estudantes com matrícula ativa: 95 residem em cidades do Norte do Rio Grande do Sul (sete em Benjamin Constante do Sul, um em Engenho Velho, um em Faxinalzinho, seis em Gramado dos Loureiros, três em Iraí, 26 em Nonoai, 33 em Planalto, 12 em Ronda Alta, um em Tapera e cinco em Três Palmeiras); 38 estudantes moram no Oeste de Santa Catarina (32 em Chapecó, um em Arvoredo, um em Guatambu, dois em Ipuacu, um em Mondaí e um em Pinhalzinho); 23 estudantes declararam residência em outros estados do país (10 no Amazonas, cinco em Pernambuco, dois na Bahia, dois em Roraima, um no Mato Grosso do Sul, um no Pará, um em Paraíba e um no Paraná).

Gráfico 6 – Estado de residência das/os estudantes indígenas da UFFS/Campus Chapecó¹⁷⁹



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados do Sistema de Gestão Acadêmica UFFS (01/10/2021).

Um dado importante do gráfico para análise da UFFS, é o número reduzido de estudantes indígenas da Região Oeste de SC, onde o campus se localiza, quando comparado ao número de estudantes provenientes das cidades vizinhas do RS. A proximidade entre à UFFS campus Chapecó e os municípios do Norte do Rio Grande do Sul e do Oeste de Santa Catarina, possibilita que as/os estudantes que moram nessas cidades, continuem residindo nas Aldeias e se desloquem até à instituição para as aulas e demais atividades universitárias.

¹⁷⁹ Não foi possível fazer o levantamento por Terra Indígena, pois a UFFS repassou somente a informação do estado e do município declarados como local de residência pelas/os estudantes. A IES também não informou a etnia das/os estudantes, embora a predominante nos estados de SC e RS seja a Kaingang.

Como veremos no próximo capítulo, uma das lutas para permanecer no ensino superior está relacionada aos gastos com transporte ou aluguel.

Mais viável para mim

Por ser uma universidade federal, por ser um curso totalmente gratuito, próximo de casa, mais viável pra mim, que moro em Chapecó, teria até outras opções de universidades federais, mas fora de Chapecó, ficaria mais difícil. Quando eu entrei abri o edital da bolsa permanência, que era uma bolsa para os estudantes indígenas, e também facilitava. (RUDINEI, 2021).

Acabei optando pela UFFS

No terceiro ano eu prestei vestibular para três federais, UFPR/PR, UFSM/SM e a UFFS, acredito que em nível de qualidade de ensino sempre ganham das privadas, que para mim nunca foram uma alternativa. Acabei tendo aprovação em Santa Maria e aqui na UFFS, pelo fato de ser uma universidade mais perto aqui da minha família, o deslocamento não seria tanto, acabei optando pela UFFS. (ISABELA, 2021).

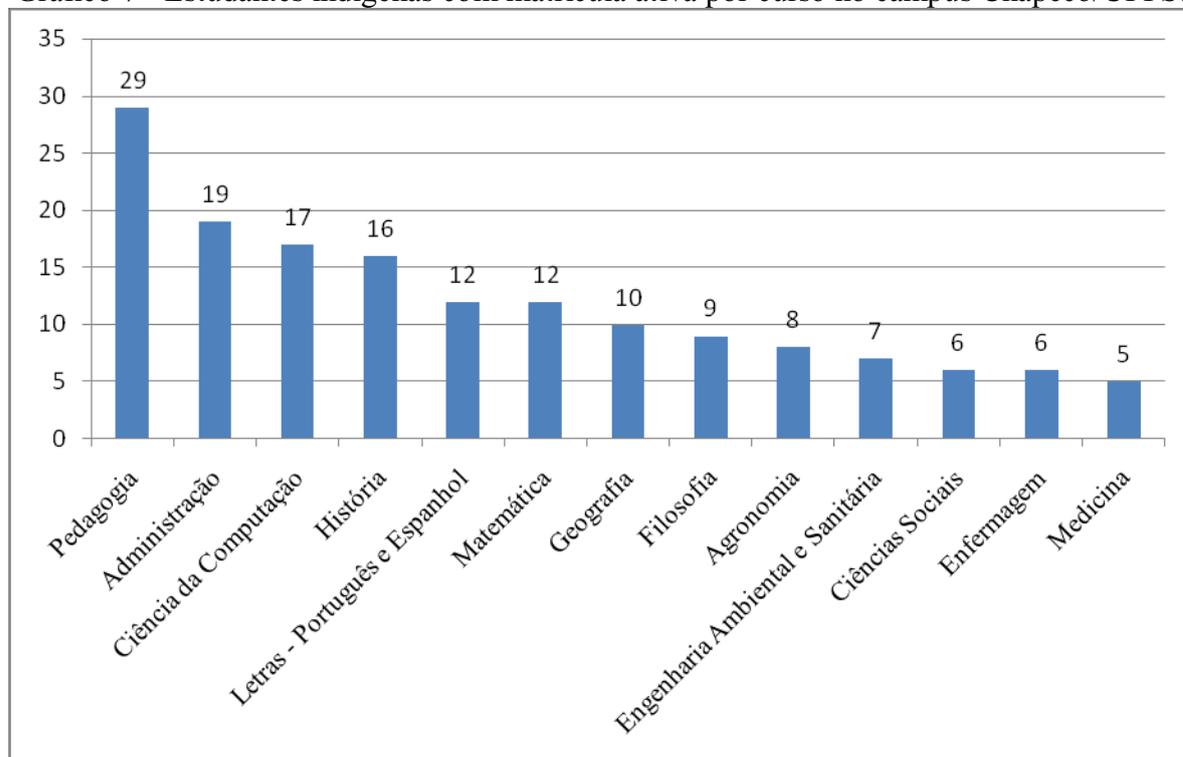
Como é possível observar nas mônadas dispostas ao longo desse subtítulo, embora as motivações para escolha da UFFS não sejam homogêneas e elenquem um conjunto de fatores, dentre eles, as políticas de acesso e permanência adotadas pela IES, a relação da IES com a Aldeia, o sentimento de segurança e acolhimento, a qualidade universitária, um motivo central para a escolha é a proximidade da instituição com as Aldeias. A possibilidade de estudar em uma universidade pública e gratuita, próxima ao local de residência dessas/es estudantes é uma possibilidade nova, derivada da política de expansão e da interiorização da rede federal de ensino superior, que aliada à política de cotas, ampliou sobremaneira as oportunidades de ingressarem no ensino superior na Região.

3.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ENSINO SUPERIOR E DA ESCOLHA DO CURSO

As/os 156 estudantes indígenas do campus Chapecó estão presentes em todos os cursos oferecidos pela IES, porém com certa desproporcionalidade entre as áreas/cursos, como verifica-se, ao observar os dados do gráfico 7: 61% estão nos 7 cursos de licenciatura, e 39% nos 6 cursos de bacharelado. Os cursos com maior número de estudantes indígenas são a licenciatura em Pedagogia com 19%, e o bacharelado em Administração com 12%, já os

curso com menor número de estudantes são os da área da saúde, Medicina com 3%, e Enfermagem com 4%.

Gráfico 7 - Estudantes indígenas com matrícula ativa por curso no campus Chapecó/UFS.



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados do Sistema de Gestão Acadêmica UFS (14/09/2021).

Mas quais são os grandes anseios dessas/es estudantes Kaingang que estão ingressando no ensino superior? Estão falando a partir de onde e de que sonhos? No conjunto monadológico a seguir, é possível compreender a partir das narrativas das/os estudantes coautoras/es, os sentidos e os significados do ensino superior e da escolha do curso.

Ocupar um espaço que ainda está sobrando dentro da aldeia: é assim que a gente quer!

Eu sempre quis cursar Medicina, porém eu não queria sair debaixo das asas da minha mãe, não queria sair longe, aqui em Chapecó até agora não tem vaga para Medicina para os indígenas, só tem fora mesmo, e eu sempre gostei de Pedagogia, a minha tia é pedagoga e eu sempre vi ela trabalhando, sempre achei isso muito interessante. Eu gosto muito, e uma coisa que eu queria muito investir, é me especializar em Educação Especial, que aqui na área indígena não tem, então sempre estar ocupando um espaço que ainda está sobrando aqui dentro, que ainda não tem um indígena que seja formado em Educação Especial, então um dos motivos seria isso. Conseguir trabalhar ali na minha antiga escola, sair como aluna e voltar como

professora, seria um sonho. A intenção é trabalhar na comunidade, sempre na comunidade, sempre, sempre. Aqui tem profissionais não indígenas em algumas áreas, não somente na saúde, mas também na educação, não é que a gente quer praticamente tirar o lugar deles, não, a gente quer que nessa vaga também tenham indígenas, e a gente quer futuramente, que a nossa comunidade tenha todos os profissionais que sejam indígenas, não só para... Mas um espaço que a gente quer ocupar mais adiante, a gente quer mostrar que também tem indígenas aqui na nossa Aldeia que são médicos, dentistas, enfim... É assim que a gente quer! Eu tenho a minha irmã, de 10 anos, eu quero que ela veja que a gente pode ser o que a gente quiser, eu quero que ela veja que nós indígenas, estamos crescendo cada vez mais em áreas profissionais, demonstrar que a gente está aí, crescendo cada vez mais. (AMANDA, 2021).

Ter conhecimento de Terra Indígena e tentar defender de alguma forma

Antes de entrar na UFFS Chapecó/SC, eu estava na UFFS de Erechim/RS, fazendo o curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza, era bem legal o curso, tinha a ver com a nossa comunidade, comecei há quatro anos, ganhava bolsa permanência, mas não tava dando conta de me manter. Na verdade, meu sonho de ensino médio era querer ser advogada, médica, eu até passei para Enfermagem, mas não deu para ir fazer o curso. Eu estou gostando de Geografia, eu escolhi também por essas coisas de Terra Indígena, para ter conhecimento e tentar defender de alguma forma. Meu sonho é terminar esse curso, me formar. Eu quero minha formatura, eu vi a formatura das minhas primas, foi muito emocionante. (ANDREYA, 2021).

Contribuir para evoluir a minha Terra!

Engenharia Ambiental foi o curso que mais me chamou a atenção, achei o mais interessante. Eu penso em seguir no ramo de Energias Renováveis. Quero me formar, quero ver se consigo um trabalho bom, de preferência que seja na Aldeia, que eu possa contribuir de alguma forma para evoluir a minha Terra, para que se torne um lugar melhor. (CARLOS, 2021).

Contribuir para melhorar a saúde indígena

Eu sempre quis um curso na área da saúde, sempre me interessei pela área da saúde, aí quando eu comecei a pesquisar, os professores foram ajudando a ver os cursos que tinha, eu pensava em fazer Fisioterapia, Psicologia, mas também pensei em fazer Enfermagem, então eu prestei vestibular para Fisioterapia em outra universidade pública, e fiz o processo seletivo exclusivo do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na UFFS. Cada um, a gente não consegue abraçar o mundo, não consegue fazer tudo, então eu penso em contribuir na minha área de conhecimento para melhorar a saúde indígena, essa vai ser a minha forma de contribuição nessa luta. Ter uma graduação numa universidade pública e gratuita, meu grande sonho, mas é um dos meus sonhos, assim da graduação, continuar estudando, ir para uma especialização, um mestrado... (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Quero outros professores de Matemática na nossa Terra Indígena

Eu sempre tive a certeza de que eu queria ser professora, então eu sempre amei a licenciatura, a partir do momento que eu entrei no meu sétimo ano eu já tive a certeza de que eu queria ser professora de Matemática, e eu sempre ganhei bastante apoio, dos meus professores, da minha família, porque meus tios também são professores, do lado do meu pai. Eu ainda tenho esse sonho de estar trabalhando em escola indígena. Penso em fazer talvez um Mestrado em Educação, algo voltado para a área da educação mesmo. A Márcia Nascimento, ela também é Kaingang, foi minha professora quando eu era bem pequena, saiu para fora, fez mestrado, doutorado em Línguas, ela me incentivou bastante, eu sempre me espelhei nela, pelo fato de estudar. Eu quero que as nossas crianças, os nossos pequenos, que eles comecem a olhar a Matemática de uma forma diferente, não sei se é por causa do professor, porque a maioria dos nossos pequenos eles são muito, muito bons em Matemática, e eu quero incentivar, eu quero outros professores, porque nós não temos nenhum professor de Matemática formado na nossa Terra Indígena. Então eu quero incentivar isso, sabe, servir de espelho para as outras pessoas, para as outras crianças. (ISABELA, 2021).

Poder demonstrar que o indígena pode ser o que ele quiser sendo indígena

Quando a gente entra na faculdade, a gente ainda não sabe nada sobre o tema, sobre o que a gente vai estudar no curso, e daí Ciências Sociais foi meio que uma curiosidade que eu tive sobre o que era Ciências Sociais. Antes de entrar, eu projetei como se fosse o estudo de uma sociedade, onde eu pensei que poderia estudar a minha própria sociedade, buscando caminhos melhores, esses tipos de pontos que me incentivaram a escolher Ciências Sociais... Estudar cada ponto da minha sociedade, tanto na educação quanto na saúde, na assistência da comunidade, me fez pensar no coletivo, então acho que esse foi o propósito de Ciências Sociais para mim. Eu estou estudando e bem dizer, me considero como uma futura, sei lá, antropóloga, professora que irá tentar amenizar as dificuldades da educação indígena. Eu penso que eu tenho uma responsabilidade muito grande em minhas mãos, de poder demonstrar que o indígena pode ser o que ele quiser sendo indígena, cursar ensino superior, fazer mestrado, doutorado, sendo indígena, não precisa mudar de essência para isso, daí o meu foco está nisso, nas crianças que estão vindo, até mesmo os meus filhos, que eles reconheçam que é possível sim superar esse racismo, esse preconceito... Está mostrando na televisão, na mídia, agora, a questão, aquela notícia lá do cacique da Serrinha, do arrendamento, começou a matar os próprios parentes, e isso era uma luta que a gente tinha contra os brancos, uma luta que todo indígena tinha contra os não indígenas, e essa notícia deixou a gente muito abalado, e meu sonho é poder vencer toda essa luta, mas não dessa maneira, de matar os parentes, em vez de a gente lutar juntos, a gente está lutando um contra o outro, bem dizer. No momento a gente está tentando fazer o máximo possível para que isso não ocorra entre a gente, entre a comunidade ou na minha Aldeia, a gente está bem abalado, e meu maior sonho era viver em paz! (LIUZANA, 2021).

Quis História porque sabia que estudava sobre nós

Todos os pais sonham uma faculdade para seus filhos, eu nunca esperei entrar numa faculdade, eles sonhavam e eu não, até que um tempo depois, eu vi que tinha que

estudar para ajudar a minha comunidade, conhecer um pouco o mundo para ver o que estava acontecendo lá fora. Me inscrevi na Licenciatura em Ciências da Natureza, em Erechim/RS, fiquei dois anos e acabei não gostando, não vinha animada, não era o que eu precisava. Surgiu a oportunidade em Chapecó/SC, quis História porque eu sabia que era da minha área, que estudava sobre nós, estudava sobre Arqueologia. E como meu pai, o meu avô também, é um líder espiritualista, kujá, eu quis estudar ele, porque chegava gente de fora estudar sobre ele e a gente não ficava sabendo de nada, do que acontecia. Meu sonho é de primeiro me formar, fazer mestrado, doutorado e meu grande sonho é ter uma universidade aqui dentro da Aldeia, para a comunidade ver e sentir que também pode cursar um curso superior. Já tivemos quase uma universidade da UFFS, que ia se implantar aqui na minha Terra Indígena Nonoai, mas como trocou de presidente, daí o sonho acabou, todo mundo para casa chorando, mas ainda não terminou, e eu sei que se eu morrer antes, vão ter outros que vão lutar pela universidade, e eu vou estar realizada. (MARIZETE, 2021).

Trabalhar de indígena para indígena

Passei para o curso de Filosofia, iniciei em 2015, não me adaptei muito ao curso, eu não estava gostando muito, era bem difícil, a minha integração na turma também não era boa. Nós indígenas temos muita dificuldade de expressão né, e a Filosofia é bastante, como é que eu posso dizer, ela é bastante debatida, conversas, diálogos, fala muito sobre os filósofos, e eu já tinha muita dificuldade de entender e interpretar os textos, e de me expressar também, quem sabe por causa da língua Kaingang também, os professores também não eram todos que, eram alguns que sentavam, conversavam, que podiam explicar novamente. Em 2018 fiz outro processo seletivo exclusivo na UFFS, e comecei o curso de licenciatura em Letras: Português e Espanhol. Na época que eu saí da Aldeia, em 2015, eu estava trabalhando na escola como professora, aí fui falar com o cacique para que ele fizesse um documento para mim que eu tava saindo para estudar, que eu tinha feito vestibular, tinha passado, e eu estava vindo para Chapecó para estudar. Aí o cacique fez esse documento e deixou no escritório lá da comunidade, para que as demais lideranças ficassem sabendo que eu tinha vindo estudar, para que quando eu me formasse eu pudesse voltar para lá continuar o meu trabalho. A gente vem vindo dentro das Aldeias a formação dos não indígenas, e esses lugares poderiam ser ocupados por nós, indígenas. Como professores, no posto de saúde também tem bastante profissionais de saúde que não são indígenas, há bem poucos indígenas formados, poderia nós indígenas estar ocupando esse espaço que é nosso, como temos uma preferência por sermos indígenas, podemos trabalhar com nossos indígenas. E para ter um conhecimento melhor também, não somente dentro das Aldeias, mas para a gente ter um conhecimento mais amplo aqui fora também. Meu sonho, eu acho que é a formação, a primeira coisa aí a frente, depois voltar para a Aldeia e conseguir passar esse conhecimento que a gente aprendeu aqui fora para os demais indígenas, e trabalhar com eles também, de indígena para indígena. (MARLI, 2021).

Trabalhar na Aldeia ou com indígenas, não em uma empresa que não reconhece um indígena

Na verdade, fazer Administração foi uma opção, porque no momento a universidade tinha à disposição mais cursos de licenciatura, e era um dos únicos cursos de bacharelado disponível. Então, o curso na teoria estava tudo nota dez, mas agora faz três meses que eu comecei a trabalhar em uma empresa, na área administrativa, e

devagarzinho, eu estou percebendo, do meu ponto de vista, que é uma profissão bem desvalorizada para trabalhar, até para conseguir espaço dentro do mercado é difícil. Meu objetivo, meu sonho seria conseguir me formar e trabalhar, não precisaria ser dentro da comunidade, mas em um lugar que eu trabalhasse com indígenas. Digamos, me beneficiar de estudar 5, 6 anos e depois ir trabalhar fora, meu objetivo seria retornar para a Aldeia, trabalhando na Aldeia ou com indígenas, não me formar e trabalhar em uma empresa privada que não reconhece um indígena, como no lugar que eu estou trabalhando hoje, porque só fui chamado por ter colocado no currículo um endereço de fora da aldeia. Eu espero me formar e ser visto por liderança, por alguma pessoa, e ter uma oportunidade, até antes de eu trabalhar fora, eu era agente de saúde na Aldeia, e eu sempre fui participativo nos movimentos, nunca fui ausente. (RUDINEI, 2021).

Fazer algum projeto diferente nas Aldeias

Me formei em Pedagogia em 2015, trabalhando ali na escola já fazia um bom tempo, fazia sete anos, e eu sempre tive o sonho de entrar em uma universidade federal, e o meu sonho mesmo era de fazer História, porque eu sempre gostei de História, eu acho que desde que eu era pequeno, como nossos velhos costumam contar histórias para nós, a gente sempre se apegou, e a gente também aqui quer saber mais do passado, através da História mesmo, só que nunca consegui entrar no vestibular para História. Até que um dia eu também quis fazer Ciência da Computação, que era uma coisa diferente, sobre tecnologia, essas coisas. Antes de eu entrar, pesquisei bastante o curso, eu quis conhecer primeiro antes de fazer, e gostei, porque sempre gostei dessas coisas eletrônicas e de computador, sobre tecnologia, então era uma coisa nova, escolhi por causa disso, mas também porque a gente na Aldeia precisa disso, eu sei que é uma necessidade do povo nosso aqui grande, principalmente nas escolas. Meu sonho é me formar nesse curso e um dia trabalhar com meu povo, fazer algum projeto diferente nas Aldeias, fazer valer a pena esse curso que eu estou fazendo, para que através de mim, não só de mim, mas também de outros colegas, as futuras gerações venham ver que a universidade é uma coisa boa. A universidade é muito importante para nós indígenas, por mais que a gente venha de uma Aldeia, a gente tem que conhecer o mundo, muitas vezes para saber se defender, que cada vez mais a cultura do não indígena está entrando nas Aldeias, através de celulares, redes sociais, a gente já percebe que as nossas crianças estão conhecendo, por exemplo, hoje graças a Deus, nós temos professores, a maioria indígenas nos anos iniciais, mas teve uma época que era só professores não indígenas, então isso era muito complicado, porque nossas crianças não sabiam falar o português, demoravam para aprender. Então é por causa disso que hoje a maioria dos indígenas está tendo essa visão que eles têm que estudar para trazer alguma coisa de diferente para as Aldeias, ajudar seu povo. Então nós também temos essa visão agora, de lutar também pelos nossos direitos lá fora, por causa disso que é muito importante para nós fazer uma faculdade, estar numa universidade hoje. (SIVAL, 2021).

Escrever um livro relacionado à minha cultura

A Filosofia eu gostei porque era uma coisa que eu amava desde o ensino médio, na verdade desde o ensino fundamental, porque como me explicaram, a Filosofia parece que te ajuda a pensar, te ajuda a se questionar sobre várias coisas. E foi nesse meio que eu me encaixei, porque eu sempre fui muito crítico e muito curioso com relação às coisas que aconteciam ao meu redor, eu buscava sempre um conhecimento a mais, parecia que aquele conhecimento fixo não me atiçava os olhos, eu queria saber o que vinha além, depois disso. E esse foi o fato de eu querer Filosofia, porque é uma coisa que estuda e quando eu comecei a ler sobre esses

assuntos eu via que até os antigos escritores começaram assim como eu, pensavam como eu, e eu fui me inspirando neles. Quando eu comecei a fazer tinha muita gente que falava que dentro da Aldeia essa área de Filosofia não teria muita utilidade, eu sempre pensei em escrever um livro relacionado à minha cultura, só que eu teria como base a Filosofia, daí ia para as outras áreas. Eu estou com planos de fazer com outro colega meu professor, que deu a ideia de escrever em Kaingang, ele tem meio esse medo de alguém se apossar do conhecimento indígena se for traduzido. Uma forma de manter a língua, porque todo mundo estudando o livro, não se vai tão cedo, sendo que nossa Aldeia, a Aldeia Kondá, é conhecida por ser a que mais fala a língua Kaingang, dar valor ao que ela é forte e a partir de onde é forte tentar chegar nos pontos mais fracos. A gente pensa tanto nisso, que a gente tinha um grupo de danças que saía pelas escolas da região apresentar a dança e a cultura, mostrando que a gente também está aqui em Chapecó. Quando teve na UFFS essas danças, têm a mesma ideia, de mostrar que indígena também está na universidade, está querendo conseguir, sabe, e essas mesmas ideias que a gente está querendo manter, tanto nas crianças e nos jovens até ir adiante, para eles aprenderem a dar valor a cultura que tem. Sonho mesmo, as coisas que eu falo em escrever, não é só para, tem muitos que fazem para divulgar o pensamento dele, divulgar o próprio nome, o meu no fundo mesmo é divulgar a minha cultura, divulgar o meu povo. Depois de tudo que está acontecendo, meu sonho sempre será um mundo melhor para nós indígenas, com respeito, a pessoa falar, olhar para nós e ver, reconhecer que a gente é indígena independente das coisas que a gente veste ou usa, e eu ser reconhecido como índio pelo que eu sou, isso acho que é um dia melhor para os indígenas. (VAGMÁG, 2021).

Em diálogo com essas mônadas, teço algumas considerações e reflexões sobre os sentidos e significados do ensino superior e da escolha do curso para essas/es estudantes indígenas. Nas narrativas das/os estudantes coautoras/es, estão presentes a história e a memória de luta e resistência, r-existência e resiliência Kaingang frente a diferentes formas de colonização, desde a invasão europeia, que se re-atualizam em novas formas de invasão, epidemias, expropriações de suas terras, culturas, conhecimentos, epistemicídios, extrativismos, racismos, políticas assimilacionistas, necropolíticas, como explicitadas no capítulo II, mas também estão presentes, sobretudo, os sonhos e os desejos de construir um futuro diferente, de viver em paz e não em guerra, com maior autodeterminação e reconhecimento pelo que se é, tendo o ensino superior como uma das ferramentas políticas.

A identificação das/os estudantes indígenas como pertencentes a um coletivo social, e o entrelaçamento entre as subjetividades individuais e socioculturais, repercutem nos sentidos produzidos sobre o ensino superior e na escolha do curso. A formação superior é vista como uma oportunidade de trabalharem pelo seu povo, permanecendo e ocupando espaços dentro da Aldeia, defendendo seu direito de existir, lutando pela terra, por educação e saúde, reconhecimento e respeito por seus modos de vida, o que gera um reforço de suas identidades indígenas. Há um desejo de devolver para as comunidades o saber adquirido na

universidade, que é também é compreendido pelas/os estudantes como uma possibilidade de entender de outra forma as suas próprias realidades e a sociedade mais ampla.

Nesse sentido, a escolha do curso é baseada em identificações pessoais, mesmo que em alguns casos com adaptações, e vinculada à realidade experienciada por essas/es estudantes dentro e fora das Aldeias. Ainda assim, é possível perceber em muitas mônadas, falta de informação sobre os cursos, o que também pode ser um fator de desistência ou de troca de curso, pela falta de identificação posterior com o curso, o que remete a necessidade da universidade ampliar não somente a divulgação dos diferentes processos seletivos junto às Aldeias, sobretudo às escolas indígenas, mas também dos cursos oferecidos e das respectivas profissões.

Nas narrativas também está presente uma dimensão simbólica e de valorização do ensino superior. Em alguns casos, inclusive, é manifestado o desejo pela continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação. Já há uma transmissão passada pela família, pelos parentes, pelas/os professoras/es, por algumas lideranças e membras/os da comunidade, que apoiam e criam expectativas em relação à essa formação, como referem as mônadas as seguir.

Eles têm várias histórias, e cada história faz com que a gente lute

Minha família eu posso dizer que é a melhor que eu tenho para me motivar a estudar e sempre conquistar tudo que a gente quer. Para mim eles são a maior motivação, porque eles contam como eles ingressaram na universidade, eles têm várias histórias, e cada história faz com que a gente lute, com que a gente permaneça ali valente, e que isso seja uma motivação para gente sempre estar de pé e não desistir, porque quando a gente é indígena, tem coisas que não são fáceis, e estar lá, permanecer, e você estar ouvindo piadinha, te olharem torto, sempre aquelas conversinhas por trás... Eles incentivaram não somente a ir, mas meus outros familiares entraram, se formaram, hoje estão trabalhando, graças tudo a eles, porque para eles se a gente não pode, a gente vai dar um jeito, a gente vai conseguir, para eles é assim, é todo mundo. Não só para a nossa família, mas para a comunidade inteira, tipo, "ah, você acha que não vai conseguir, a gente vai lá, a gente dá um jeito, e a gente vai conseguir", se um está tentando, todo mundo está na luta, tudo junto. (AMANDA, 2021).

Eu fui motivada por várias pessoas

Meu pai disse "não, tu não pode parar, não é assim", as lideranças me chamaram "não, você tem que continuar, porque nós apostamos nesses estudantes que estão lá fora, vocês vão ser a nossa frente daqui uns dias, então para com esse chororô, vai lá e enfrenta", que nem o meu avó disse "vai lá, enxuga as lágrimas e faz o que tem que fazer". E não teve desculpas, em 2018 eu entrei de volta, tinha uma colega que eu conhecia, que é da mesma Aldeia, sentamos, conversamos, acabamos criando

uma família, eu e ela, dentro da universidade, começamos e foi muito bom. (MARIZETE, 2021).

Um dá o suporte para o outro...

Na verdade a gente mora tudo um do lado do outro, a família, então um dá suporte para o outro, quando eu tenho que trabalhar, quando eu tenho que estudar, eu tenho a minha mãe, tenho a minha avó, meus tios, tudo um pertinho do outro, todo mundo ajuda, a família é bem presente. (RUDINEI, 2021).

Tem que estudar, eles dizem

A comunidade hoje, graças a Deus, eles têm essa visão agora, no tempo que eu comecei a estudar na universidade, em 2011, não era assim, a comunidade olhava a faculdade como se fosse alguma coisa qualquer, mas hoje, graças a Deus, como nós já temos bastante universitários, formados, alguns doutores que são indígenas, na saúde e na educação, isso tem trazido para as comunidades, para o povo, que a universidade é uma coisa boa, e eles estão vendo que é importante. Então as pessoas já têm incentivado mais seus filhos para entrar na universidade, porque eles não têm muito conhecimento ainda, mas já sabem que a universidade é uma coisa boa que eles têm que buscar, "tem que estudar", eles dizem, então não só a comunidade, mas as lideranças também têm feito isso. (SIVAL, 2021).

Tem muitas expectativas

Porque todo mundo da comunidade já vem com a certa ideia de que tudo que a gente vai fazer, toda a formação que a gente vai ter, a ideia é sempre voltar para tentar ajudar, não já se formar e querer sair longe, e se sair longe, de lá também tentar ajuda de alguma forma, sempre foi feito assim... O cacique sempre quando chegava perguntava como é que a gente tava indo, se estava indo bem, perguntando sobre a faculdade, ele sempre falava "se esforcem, porque vocês vão estar aqui em outro ano, a gente pode não estar, mas vocês vão estar". Tanto isso, que quem está estudando é visto de forma respeitosa, tanto como o professor, a gente sempre costuma falar aqui que o professor é o ponto principal da Aldeia, a escola se torna o ponto principal da Aldeia, tanto que quando precisam de alguma coisa, eles sempre chegam na escola para pedir ajuda, daí a gente ajuda de alguma forma. Então, eu acho que tem uma certa expectativa sobre nós, para trazer alguma coisa e tentar melhorar os pontos negativos da Aldeia, e de certa forma tentar ajudar as crianças através do estudo também, porque a maioria dos que estudam na universidade é Pedagogia e licenciaturas porque já tem esse ideia de trabalhar com o povo depois da formação. Então tem expectativa, a gente fala, às vezes, que está tentando, está indo, daí eles começam a incentivar, "vai em frente, você consegue". Tanto que os nossos pais sempre foram assim, quando a gente começa a pensar em desistir, desde quando a gente era criança eles já falavam "eu nunca tive essa oportunidade", porque no passado os antigos viam a escola como se não fosse algo legal, que só queria tirar as crianças deles, e daí até a minha mãe fala "se tivesse oportunidade eu estaria estudando ainda, eu teria chegado em algum lugar", e ela começa a falar que fez de tudo para estudar, que naquele tempo não tinha muita condição de ter roupa para ir para a escola, mas mesmo assim ela dava um jeito de ir, e de certa forma isso começa a me incentivar, para tentar melhorar as coisas... (VAGMÁG FERNANDES, 2021).

Como abordado no capítulo 2, após uma educação pautada no integracionismo, que passou pela Igreja Católica, SPI e Funai, a partir da década de 1980, com o fortalecimento do movimento indígena, a participação e a articulação das/os indígenas na luta e na construção da educação escolar indígena, esta passou por transformações, entre elas, por um processo de ressemantização, que possibilitou que a educação escolar e, mais recentemente, universitária assumisse novos sentidos para estes povos. Conforme explica Gersem Baniwa (2006, p. 129),

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. [...] Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno.

Na mônada de Liuzana, a seguir, é possível observar como esse processo de ressignificação e apropriação da educação escolar não é homogêneo nas Aldeias, como há pessoas da comunidade que consideram que a educação escolar é um elemento imposto pelo capitalismo, de caráter repressivo e de aculturação, ao afastar as/os jovens da perspectiva cultural da educação indígena praticada pela comunidade Kaingang, o que torna ainda maior o desafio da formação para essas/es estudantes, que precisam dialogar dentro e fora de suas Aldeias.

Mudar essa perspectiva dos velhos sobre os estudantes indígenas

O pensamento dos mais velhos, dos pajés, que também está no meu TCC, é um pensamento, um pensamento muito, como é que eu vou dizer? Meio que um preconceito do próprio indígena, do próprio pajé contra as escolas e as universidades, onde eles falam que as universidades ou as escolas se infiltram nas Aldeias para impor conhecimentos do capitalismo e assim civilizar e acabar com as crenças da cultura indígena. Eles acham que a gente vai ser dominado pelo capitalismo, que os jovens quando saem de suas Aldeias para estudar voltam com outras expectativas, com outras concepções. Concepções mais de brancos do que de indígenas, e no pensamento deles, eles voltam não necessitando mais da espiritualidade, não necessitando mais dos próprios remédios do mato, voltam outras pessoas. Isso é uma pesquisa que eu fiz com um velho sobre o que ele pensava sobre os estudantes indígenas, e pelo que ele diz, eles voltam mais fascinados pelo bem-estar não indígena, ou seja, eles voltam sendo outras pessoas. Sobre isso que eu comecei a me avaliar em tudo que eu te falei sobre os novos olhares que a gente tem, eu me coloquei como meu objeto de estudo, relacionando tudo isso, sobre estudar, me formar, transmitir novos conhecimentos para as crianças, para o futuro, não só na

área do conhecimento, não só da formação, mas uma mudança para a vida, mudar essa perspectiva dos velhos sobre os estudantes indígenas. Eu acho que essa questão também depende da pessoa, quando a pessoa se considera 100% indígena, esses conhecimentos não, a universidade nunca vai fazer com que ela perca isso, ela só vai se fortalecer usando métodos diferentes. (LIUZANA, 2021).

Nessa direção, em algumas mônadas está presente ainda o desejo de repassar essa transmissão, incentivando futuras gerações, criando uma universidade dentro da Aldeia, mostrando que a/o indígena pode ser o que quiser, que está crescendo em áreas profissionais e que a universidade pode fortalecer a identidade, a cultura e o pertencimento indígena. Para tanto, junto a luta para realizar o sonho de se formar, essas/es estudantes lutam também pela ampliação das vagas para as/os próximas/os estudantes que virão, principalmente para acesso em cursos da área de saúde.

Isso é uma das coisas falhas nesses processos seletivos exclusivos para indígenas

Entrei em Enfermagem pelo processo seletivo exclusivo do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na UFFS. Era o único curso da área da saúde que tinha vagas, hoje não tem mais. Nesses processos seletivos para indígenas disponibilizam mais vagas de ensino, de educação, mas eu acho que isso é uma das coisas falhas nesses processos seletivos. Deveria disponibilizar mais cursos na área da saúde, porque hoje nas Aldeias a gente tem vários professores indígenas formados, o que a gente não tem é na área da saúde. Eu acho que depende muito do MEC, depende de outros órgãos para disponibilizar essas vagas, mas caso as universidades federais consigam disponibilizar mais vagas, que sejam também na área da saúde e em todas as áreas, porque isso é muito importante para o crescimento das Aldeias hoje, por essa questão cultural e criação de vínculo com a comunidade, com a entrada de pessoas não indígenas dentro. (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Eu entendo a nossa luta como uma luta que não termina aqui...

Pelas nossas necessidades, eu acho que a UFFS precisava abrir novos cursos na área da saúde, porque a questão da saúde dentro das comunidades tem sido bem precária e isso preocupa a gente. Às vezes, a gente não tem garantia por falta de recursos, daí eu acho que teria que abrir mais vagas na saúde, Medicina e outros cursos assim. (LIUZANA, 2021).

Os indígenas estão se organizando para pedir essas vagas

No início do ano, teve uma reunião com o reitor, os indígenas estavam pedindo mais vagas para a área da saúde, têm indígenas querendo ingressar nessa área. Por que não pode ter acesso pelo menos a uma vaga em Enfermagem ou Medicina? Por que

uma vez tinha e agora não tem mais? O reitor ficou lá, deu uma enrolada, daí falou que eles não podiam, que tinha uma cláusula que não permitia mais abrir esses cursos na área de saúde, e os indígenas estão se organizando para pedir essas vagas, pelo menos uma por curso, que nem a minha namorada que estuda lá também, ela conseguiu entrar na Enfermagem, mas com o Sisu/Enem. (RUDINEI, 2021).

Pelas informações que foi possível apurar, dos sete estudantes indígenas que acessaram o curso de Medicina do Campus Chapecó, por meio de uma vaga específica criada para estudantes indígenas, oferecida desde 2018 via Enem/SiSU, nenhum deles é Kaingang, todos são de outras regiões do país. A falta de informação em relação a vagas específicas e suplementares na área da saúde, o fato da UFFS não ofertar vagas suplementares para Medicina, e o fato da universidade já ter ofertado vagas suplementares para Enfermagem, e depois não ter mais ofertado, são questões que geram confusão e descontentamento, frente à necessidade eminente de profissionais indígenas na área da saúde para atuar em suas Aldeias, apontadas nas narrativas.

Vale recordar que fraudes em cotas raciais já ocorrem em várias IES e estudantes já foram expulsos, devido a pedidos de movimentos negros e indígenas, e também pelas denúncias realizadas por estudantes cotistas raciais algumas IES têm realizado bancas de validação para candidatas/os cotistas, conhecidas como bancas de heteroidentificação.

Talvez alguns estejam roubando as vagas destinadas a nós, indígenas

Talvez os nossos ingressantes não sei se teria que passar por uma banca, porque talvez a gente tenha muitos ingressantes não indígenas, porque eu discutindo com a professora Dulce, que é uma das grandes articuladoras do PIN da UFFS, ela comentou que tem muitos que entram na Enfermagem, às vezes, talvez na Medicina, pelo Enem/Sisu como cotista indígena, porém a gente nunca viu essas pessoas, eles nunca se apresentaram, nunca vieram procurar o PIN... Então dar uma olhada mais nisso, porque, às vezes, talvez alguns estejam roubando as vagas destinadas a nós indígenas, então o olhar mais voltado a isso talvez. Eu não entendo também o porquê eles não abrem, porque todas as universidades federais abrem, UFSM, UFRGS, de Pelotas, todas que eu conheço que fazem processo seletivo para indígena abrem para área da saúde, Enfermagem, Medicina, Odontologia, por exemplo. Até um dia nós questionamos a professora Dulce em relação a isso e ela não soube responder.

Segundo informações consultadas no site da UFFS, para ter direito a vaga de cotas raciais, é preciso que a/o estudante indígena comprove pertença a grupo étnico. No Processo Seletivo Exclusivo por meio de um dos seguintes documentos: a) Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI); b) Declaração da Funai e/ou do cacicado ou de outros

órgãos de representação indígena de pertencimento a etnia; c) Declaração pessoal de pertença a grupo indígena podendo ser de próprio punho. No Processo Seletivo Regular, via Enem/SiSU, para vaga exclusiva para indígena por meio do RANI ou declaração emitida por entidade de representação indígena, e para vagas reservadas a candidatas/os autodeclaradas/os pretos, pardos ou indígenas, além da autodeclaração assinada, em 2022 a instituição solicitou um vídeo para aferição da autodeclaração com base em aspectos fenotípicos, para homologação por Comissão Institucional.

Em 2020, tendo em vista uma série de postagens que circularam em redes sociais contendo possíveis denúncias sobre supostos fraudadores do sistema de cotas na instituição, a UFFS tornou pública uma nota, explicando que para evitar fraudes no ingresso de estudantes que optaram por cotas étnico-raciais a partir do SiSU do primeiro semestre de 2018, estudantes em fase de matrícula são submetidos a um procedimento para aferição da autodeclaração, realizada por Comissão de Homologação da Autodeclaração, que observa os aspectos fenotípicos. Antes de 2018 a UFFS solicitava às/aos candidatas/os somente a autodeclaração étnico-racial. Já em 2021, o Ministério Público Federal passou a investigar se houve irregularidades no ingresso de estudantes através do sistema de cotas raciais no curso de Medicina, do campi de Passo Fundo/RS, recomendando a criação de uma comissão permanente para compilar todas as denúncias.

Como é possível constatar ao longo da história da universidade brasileira, foi somente a partir da política de cotas que os povos indígenas passaram a acessar de maneira mais ampla e significativa o ensino superior. Ser indígena é questão de pertencimento, e as fraudes em cotas raciais explicitam mais um tipo de crime contra essa população. Se a maior parte das pessoas cometem a fraude por falta de aceitação das ações afirmativas, por não quererem abrir mão de seus privilégios, essas fraudes também são reflexo do racismo institucional, que omite, silencia e não assegura a efetividade das políticas de cotas raciais.

Além das lutas pelo direito de acesso ao ensino superior, essas/esses estudantes enfrentam muitas outras para estar-sendo estudante indígena na UFFS, como será abordado no próximo capítulo.

4 MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE ESTAR-SENDO ESTUDANTE INDÍGENA NA UFFS

Neste capítulo apresento as memórias e as experiências das/os estudantes coautoras/es após o ingresso na universidade, que versam sobre relações étnico-raciais, dificuldades materiais, discursos, práticas e estruturas institucionais, marcadas por racismos, preconceitos e discriminações, entrecruzadas pelas lutas, pelas resistências, pelas brechas, pelo diálogo com a universidade, que vão contribuindo na construção de condições de acesso e permanências coletivas e fortalecendo o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFFS.

Diante disso, ao longo do texto, dialogo com as mônadas sobre uma educação superior mais intercultural e antirracista, com base na perspectiva da decolonialidade, da interculturalidade crítica, da intercientificidade e do diálogo de saberes.

4.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE: ANCESTRALIDADES MACHUCADAS E AS BRECHAS INTERCULTURAIS

Você ainda está me dando espelho, que é a universidade...

Quando eu vejo meus colegas Kaingang desistindo, eu penso, eu digo "nossa"! Eu até entrei na sala do PIN um dia e disse "eu sei o que vocês estão passando", porque depois do PIN, eles têm que ir na sala deles, e isso é constrangedor, porque eu já passei por isso. Eu digo para eles "eu sei que não é fácil, é difícil", porque teve gente já na minha cara, colegas dizendo tipo "por que índios estavam na faculdade, se são vagabundos, se não trabalham, por que ganham tudo?", e eu tive que aguentar tudo isso, só que tu sempre tem que ter uma resposta. No segundo semestre, uma colega, ela é descendente de polonês e italiano, um dia ela me pegou bem, eu me lembro até agora, e eu converso com ela até hoje, ela chegou na sala com assunto de indígena já me afetando, na primeira apresentação ela já disse "os indígenas nunca trabalharam, sempre beberam, ganham tudo, faculdade, moradia, transporte, não sei como é que os índios vão para frente, nunca querem estudar e ainda ganham". E eu escutando, bem na frente, porque eu gosto de sentar na frente, parece que me motivou estar sentada na frente e estar olhando cara a cara, e daí ela virou para mim e disse "e daí Mari, o que você me diz de tudo isso, o meu pai fala que assim e assim, que não era para gostar de indígena, que sempre mataram os descendentes dela". Eu fiquei olhando para ela e disse "tá, fale tudo, que depois eu te respondo". Daí ela terminou a apresentação, até eu levantei, porque me senti mais à vontade, porque eu já tinha outros do meu lado, que estavam me defendendo, não indígenas, levantei e disse "você tem rancor no teu coração porque eu como indígena, eu ganho a faculdade por direito, e como você está dizendo que eu ganho, ainda é pouco, porque quando vocês chegaram aqui, já digo vocês, porque é uma época bem... Vocês deram espelho para nós, espelho, machado, sabe, as histórias que todo mundo conta, então você ainda está me dando espelho, que é a universidade. A universidade custa quanto? Quanto

por mês você paga? É a mesma coisa, se você for pensar bem... Agora se eu não quero, eu vou dizer para você que não quero esse espelho, você pega e vai embora para a tua terra, aqui é meu, e daí, onde é que nós estamos?" Daí ela começou a chorar na sala e os colegas batendo palmas, depois eu saí, ela foi atrás de mim, me abraçou, me pediu desculpas. Eu disse "pode ficar tranquila, estou aqui para o que tu quiser, porque eu sou assim e sempre vou ser assim, a minha vida inteira eu suportei o que tive que suportar e não é agora que você vai me derrubar, então você vai agora ser sempre minha amiga, e vamos ir para a frente". Até agora ela me pergunta como é que eu estou. E agora eu me sinto bem, eu vou na aula e converso com qualquer um dos meus colegas, eu sei que eles vão me ajudar, eu saio dali, eu vou nos auditórios, eu falo com os professores, como qualquer um. Agora eu não sei os outros que estão na faculdade, que estão começando, e eu tento ajudar também se for preciso, porque pra nós é muito difícil, porque a nossa convivência é diferente, por isso, que, às vezes, gera um pouco de conflito dentro, tem que estar brigando antes... (MARIZETE, 2021).

Um pedido: ser reconhecida como pessoa

Sobre as pessoas pensar, por mais que você seja descendente de, por exemplo, uma pessoa, eu não sei ao certo se é negro ou preto que fala para quem tem essa descendência, mas essa pessoa, ela tem um nome, e aí você chega lá e você diz pra pessoa, "ah, preto", começa a chamar de preto ou começa a chamar de outro apelido pela cor de pele. Aquela pessoa tem um nome, a mesma coisa acontece com nós indígenas, como a gente tem um nome, e eu ouvi alguns comentários assim, "ah, índio, indígena". Então eu sempre pensava assim, "cara, eu tenho nome, eu não quero ser chamada por eu ser diferente". A gente sabe que a gente é, eu tenho a descendência indígena, eu sou Kaingang, eu tenho muito orgulho disso, mas quando uma pessoa se referir a mim, eu quero que me chame pelo meu nome, não pela minha etnia, não pela minha cor, entende? E isso acho que as pessoas ainda têm dificuldade de entender, de chamar a pessoa pelo seu nome, eu acredito que vai do ser humano respeitar a pessoa! A visão das pessoas é assim "ah é índio, é indígena, precisa morar numa oca, precisa andar pelado", como eu falei, só porque eu sou índia, tenho descendência indígena, sou da etnia Kaingang, por que eu devo morar numa oca? Por que eu não posso ter um celular, um notebook? Eu sou indígena e isso está no meu sangue, não venha me dizer que está, tipo, somente na maneira como eu me visto, na maneira como eu ajo, sabe? Então as pessoas não entendem muito dessas questões, então foi bacana e eu consegui mudar um pouco o pensamento delas em relação a isso, até dos meus próprios colegas de faculdade. Foi algo bem... passar por isso foi sofrido, mas ao mesmo tempo foi bom, para aprender me defender como pessoa, porque eu era jovem, eu não sabia como me defender dos comentários, de tudo que eu sofria... Então a partir do momento que eu comecei a estudar, que a universidade começou a mostrar que eu poderia ter um espaço ali entre eles, eu aprendi a me defender como indígena e a lutar por uma causa que até então eu não, eu não, eu não sabia que eu seria capaz de fazer isso! (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Nossa! Vocês estão ainda nessa visão?!

Quando eu entrei, a gente estava em 45 indígenas ou mais, de várias cursos. Antes de nós tinha outros que ingressaram, só que meio desfalcados assim... Quando eu entrei já estava mais tranquilo, só que havia aquele preconceito contra os indígenas e tal, e tal, e conversando com eles que entraram antes, a gente percebeu que antes era um pouquinho mais difícil, porque não tinha aquela atenção toda, não havia

coordenador geral dos estudantes indígenas, e daí eles falam sobre as dificuldades, de muitas vezes estar entre 40 alunos não indígenas, sendo um só indígena ali dentro, e isso gerava um certo preconceito e um desconforto assim. Daí muitos desistiram, quando eu entrei já não havia mais tanto esse problema, mas que havia preconceito, havia... Infelizmente, eu já passei, eu e minha amiga, a gente estava no último andar, onde ficava a sala da monitoria, a gente estava vindo de lá, estava dentro do elevador, e tinha duas meninas, daí uma delas falou assim para a minha amiga: "É vocês que comem carne de gente?". Então a minha amiga disse: "Nossa, vocês estão ainda nessa visão?!". Aquilo ali desmonta a gente, sabe... E ela estava com o celular na mão, e daí a outra falou: "Nossa, índio com celular, não é mais índio". Minha amiga quase pulou naquela menina, eu fiquei meio sem reação, porque isso, como eu falei, desaba a gente sabe, pensar que as pessoas ainda ficam naquilo que índio tem que ficar na Aldeia, tem que andar pelado, essa ficção, pensar que ainda existe isso... Não é uma coisa boa de se sentir, de se considerar... A gente acostuma, já está acostumado... No momento eu acho que está bem genérico a questão do preconceito está bem diminuída, está bem menor do que há cinco, três anos. Isso nos faz perceber que a gente está conquistando o espaço e tudo mais. A dominação dos indígenas dentro da universidade, na infiltração que eles tiveram ali em massa, eu acho que diminuiu um pouco esse pensamento preconceituoso, e depois daquele tempinho foi bem tranquilo, a gente até tem amigos não indígenas estudantes que apóiam... Tanto que eu estava no 4º semestre numa turma que tinha praticamente 50 alunos e só eu de indígena, e fizeram grupos para um trabalho, e eu fiquei sozinha e falei para a professora que eu ia fazer sozinha, sobre a minha cultura, a vivência indígena. Daí um grupo me pediu permissão para entrar nesse trabalho comigo, eles deixaram de lado o trabalho deles e vieram fazer comigo, e isso foi muito interessante, foi bem gratificante, foi bem emocionante, quando você tem uma valorização dentro de uma comunidade. E isso me fez entender sabe, que nem o Baniwa, a gente não precisa perder a esperança, porque a gente tem muito chão pela frente... Nossa, naquele dia eu fiquei bem feliz de poder quebrar esse mal, essa regra de um para um lado e o outro para o outro, meio que eu vi isso sendo desfeito, esse preconceito... (LIUZANA, 2021).

Tem bastante preconceito, não só com alunos, também com professores

Eu acho que em todas as universidades é igual, tem bastante preconceito, mesmo sendo uma universidade federal, não só com os alunos, também com os professores têm bastante, sempre tem aquele que não apóia muito a questão indígena. Quando entrei no curso de Filosofia tinha bastante racismo, vivenciei até com professores, sempre tem aquele que dá umas jogadas assim que a gente não gosta muito, se sente mal. (MARLI, 2021).

É uma questão bem complicada...

Já tivemos alguns colegas reclamando que no passado, ainda no período presencial, que muitas vezes, eles dizem, não posso afirmar, que já tiveram até preconceito por parte de alguns professores. Essa questão, é uma questão bem complicada, é complicado... Eu nunca passei, até agora não, graças a Deus! (SIVAL, 2021).

Professores foram aprendendo e eu fui aprendendo junto com eles

Como nunca tinha tido indígenas no curso, alguns professores não sabiam lidar com a situação, eles foram aprendendo e eu fui aprendendo junto com eles, como a gente se comunicar para ter essa troca com os professores. Então foi uma questão de aprendizado de ambas as partes, eles aprenderam muito comigo e eu aprendi muito com eles também, mas a gente conseguiu ter mais essa troca no final da graduação, nesses últimos anos, até eles terem um conhecimento a mais comigo dentro da universidade. Acredito que agora isso já está mais fortalecido para eles, para os próximos que entrarem, e também já tem outros indígenas no curso, aí já sabem como lidar, como se expressar, como conhecer, como tratar... Como eu falei, eu fui a experiência, eu fui a primeira a estar ali, então tenho certeza de que, para os próximos que virão agora, a caminhada vai ser menos sofrida, mais tranquila. Por alguns me senti respeitada, valorizada, nem todos conheciam a cultura indígena, nem todos sabiam se expressar, nem todos falavam coisas coerentes, mas isso é normal de todo mundo, porque se você não tem conhecimento sobre determinada população, sobre determinado assunto, você não sabe como agir, você não sabe como se expressar. Então, eu fui me sentindo mais confiante mesmo, me expressando, colocando o que eu sentia, mais nesses últimos anos de graduação, depois da metade da graduação eu acho que foi bem mais forte nessa questão. (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Pela vida assim mesmo ou só pela universidade?

Pela universidade, não que eu tenha presenciado do meu lado e nem dos colegas, porque os colegas que eu conversava para eles também estava tranquilo... Mas na vida é complicado... Tanto que, é por isso que eu falo que quero buscar o conhecimento, desde pequeno eu queria aprender as coisas, e eu tive um professor também que ele me incentivou, ele já sabia, ele já vivenciava o racismo, o preconceito em si, foi o que me abriu a mente, com isso eu comecei assim a querer aprender sobre as coisas, a tentar me defender de alguma forma, sabe... E uma das coisas que eu mais guardei foi quando eu estava estudando o ensino médio na escola São Francisco, e o diretor estava lá, daí tinha meus colegas incomodando, e ele falou assim: "Vocês acham que aqui é a Terra de vocês? Se quiserem fazer isso vão lá para o potreiro de vocês". Com isso eu fiquei muito chateado sabe, porque de certa forma ele chamou a gente de animal, eu discuti com ele, daí eu ganhei suspensão. Essa foi a cena mais forte que eu já tive, quer dizer, uma das mais fortes... (VAGMÁG, 2021).

Eu nunca tinha assim sentido em mim mesmo, já tinha visto por aí bastante coisa...

Eu nunca escondi que eu era indígena, eu sempre falei na apresentação, eu sou tal pessoa, moro na Aldeia, sou indígena... A gente vê na expressão, no olhar, que a gente já percebe de cara, então a gente fica meio abatido, pelo menos fora, quando você sai pela primeira vez fora da Aldeia para ter contato com o não indígena para estudar, eu senti, querendo ou não, nossa, foi horrível! Infelizmente, a gente tem que fazer trabalho em grupo, no meu caso tive que fazer sozinha, porque, infelizmente, o indígena não deve ser inteligente o bastante para realizar um trabalho e tirar uma nota boa, e eu me senti bem assim, eu me senti tão pequena sabe, que eu... Eu tive medo, eu não tive mais aquela coragem que eu tenho agora, e eu acabei desistindo dos meus cursos. Eu fazia três cursos, na área de informática e de inglês, eu tinha ganhado uma bolsa, e meio que eu só cheguei e falei para minha mãe, "oh, não dá mais, eu não consigo enfrentar". E essa foi a primeira vez que eu senti, eu sempre

ouvi a minha mãe falando, só que eu nunca tinha assim sentido em mim mesmo, já tinha visto por aí bastante coisa, ouvido da minha família também, e quando eu falei isso para o meu tio, a única coisa que ele me disse foi que a gente tem que se reerguer sempre, e nunca deixar que pisem em nós que somos indígenas, a gente tem que mostrar que a gente é corajoso, que a gente não é diferente, somos de etnias diferentes sim, porém somos pessoas, porém é nessas horas que a gente tem que mostrar que a gente é forte, que a gente é guerreiro, que somos tudo, então a partir disso, eu... Inclusive agora eu faço auto-escola, eu disse "sou indígena", daí todo mundo ficou "uau, meu Deus, indígena, onde é que você mora?". Eu já me senti bem melhor do que da primeira vez que eu senti um medo, que eu vi o racismo bem de perto, um preconceito bem horrível. Eu falei um pouco com medo, porque eu sabia da reação das pessoas, porque na primeira vez não foi legal, mas essa última vez já foi totalmente diferente, o pessoal vindo perguntar como é que funciona, tipo a cultura, até mesmo dos artesanatos, então isso foi bem diferente do que eu sofri lá atrás, foi uma experiência bem mais legal... Eu já cheguei e contei para minha mãe, "hoje eu me senti assim tão, nossa, por eles me perguntarem tantas coisas e não serem preconceituosos comigo". (AMANDA, 2021).

Se eu falar que sou indígena vou ser discriminado

Dentro da universidade, o povo indígena já está bem visível, a gente já tem um número grande de indígenas, a gente já estava até promovendo eventos culturais, e o pessoal estava vendo que tinha indígenas lá dentro, e tava sendo bem grande a visibilidade indígena dentro da universidade. Preconceito assim, nunca passei dentro da universidade. Com os professores, eu considero um privilégio, eles são bem prestativos, bem atenciosos com todos os alunos, bem tranquilo assim. No início, tinha eu e um outro colega que é indígena lá de Nonoai, e quando o professor dava trabalho em grupo a gente ficava esperando e ninguém chamava, tinha que ir atrás de um grupo, mas depois nós pegamos o embalo, quando o professor dava os temas, nós pegávamos o tema por primeiro e já ia achando as pessoas, daí não ficávamos esperando alguém chamar. As perguntas ainda são mais por parte dos alunos, por ser um lugar próximo, muitos não conhecem ainda, muitos acham que os indígenas que estão na Aldeia não falam bem o português, não conseguem... Aquela ideia deles de 500 anos atrás, muitos têm essa ideia ainda, que a gente na Aldeia vive em oca, vive pelado, e a maioria das dúvidas eram essas, mais por parte dos colegas. Mas a gente apresentou um trabalho falando da realidade na Aldeia e como que era, como que foram as lutas, e como que é o cotidiano de hoje em dia na Aldeia. É um objetivo muito grande você sair todo dia da Aldeia e voltar, você encontra vários desafios durante esse trajeto... É bastante complicado, por isso que muitos, eu não sei como está hoje, mas o número de desistência de indígenas era muito grande, porque esses desafios... Muitos indígenas não conseguem diante de uma turma de cinquenta pessoas, se entrosar, porque faz parte do indígena ficar no seu canto, ainda mais se está sozinho, ou dois, três, muitos indígenas não são de ir buscar o seu espaço, e daí eles entram sem saber muito o que vai fazer, o que vai falar, não pelo público da universidade, mas que ele encontra fora, se eu falar que sou indígena vou ser discriminado, ou a pessoa vai começar a me olhar diferente, acontece muito isso, pelo que passaram, porque eu falei que era e se eu falar vou passar de novo, por tudo que passou, de tentar se expressar, medo de se expor lá fora... (RUDINEI, 2021).

Essas mônadas explicitam como a racialização opera junto a essas/es estudantes coautoras/es na universidade e em que medida esse racismo se diferencia de outros. Conforme as/os autoras/es não indígenas, Felipe Milanez e Lucia Sá, e indígenas, Ailton Krenak, Felipe

Sotto Maior Cruz, Elisa Urbano Ramos e Genilson dos Santos de Jesus (2019), e também como abordado nos capítulos anteriores, os povos indígenas vem sofrendo racismo desde a chegada dos europeus ao continente, racismo que se estende também, à forma como são tratados na universidade.

Ainda de acordo com essas/es autoras/es, o racismo contra os povos indígenas no Brasil é um dos mais invisibilizados. Há um vazio na literatura sobre o racismo contra os indígenas. Historicamente pouca atenção foi dada ao protagonismo e à resistência indígena, ao violento sistema de exploração da força de trabalho, aos extrativismos, às estratégias de conquista, catequese e civilização sempre em paralelo ao genocídio, às políticas indigenistas integracionistas e "protecionistas", que permanecem até os dias atuais. Nesse sentido, afirmam que, para os povos indígenas, é fundamental o reconhecimento do racismo como um sistema estruturado contra essas populações, constituído de dimensões como a epistêmica, política, cosmológica, institucional, em relação à pessoa e forma de viver das/os indígenas. Para Krenak, não se trata de desconhecimento por parte da sociedade não indígena, mas da recusa em compreender e aceitar a diferença, de aceitar a/o outra/o como diferença.

E a universidade, por sua constituição eurocêntrica, não suporta ver-se indígena, negra, não branca, porque isto representa, aos olhos da comunidade acadêmica ocidental, a perda de prestígio, modernidade e autoridade, sempre em referência a uma visão estereotipada do Norte, dessa forma "cómo el saber podrá estar encarnado a una visión estereotipada del cuyo aspecto físico es asociado por el imaginario eurocéntrico con el subdesarrollo, el atraso, el pasado 'bárbaro' de nuestros países?" (SEGATO, 2015, p. 132). Dessa forma, opera o racismo epistêmico contra aqueles que apresentam modos outros de existir, evitando reconhecê-los como seres inteiramente humanos (MALDONADO-TORRES, 2009). Para a escritora e feminista negra bell hooks¹⁸⁰ (2019) o racismo ameaça a realização do ideal de liberdade acadêmica, que é mais completa e verdadeiramente realizada quando há diversidade de representação e perspectiva intelectual.

Na mesma direção, intelectuais indígenas também problematizam o racismo universitário, como nos questionamentos de Florêncio Vaz Mataypu (2016): "Podemos falar de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas que vem de mundos tão diferentes e considerados pelo senso comum em uma escala hierárquica que vai do menos ao mais

¹⁸⁰ A autora faz a opção de grafar seu nome em letras minúsculas, representando seu desejo de dar enfoque ao conteúdo de suas obras e não à sua pessoa.

civilizado?", e de Gersem Luciano Baniwa (2016)¹⁸¹: "Em uma relação de poder intelectual e epistemológico tão assimétrico há alguma chance para a verdadeira e efetiva interculturalidade?"

Para Segato (2015), o ingresso dessas/es estudantes é a primeira brecha que se abre e impacta na abertura de outras brechas, na medida em que é acompanhado por suas demandas por educação em direitos, tratamento digno, conteúdos e métodos adequados. Nesse sentido, as mônadas mostram que a presença indígena e o protagonismo dessas/es estudantes, têm provocado brechas no ambiente acadêmico, contribuindo para a interculturalidade, para a desconstrução de estereótipos e a diminuição do racismo nesse espaço. Embora algumas relações sejam mais dialógicas, ainda encontraram muitas atitudes e afirmações racistas e discriminatórias, que geram sofrimento psicológico e formas de enfrentamento.

Nas mônadas de Marizete, Liuzana, Rudinei e da Estudante de Enfermagem, as/o coautoras/or referem afirmações preconceituosas e estereotipadas de colegas não indígenas, permeadas pelas colonialidades do saber, do ser e do poder, revelando que essas/es estudantes ainda chegam ao ensino superior carregando uma imagem cristalizada, marginalizada, subalternizada e inferiorizada dos povos indígenas, que está presente nos discursos, nas práticas e nos imaginários dessas pessoas, embora a mais de uma década o ensino de história e cultura indígena tenha se tornado obrigatório no Brasil, por meio da Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008.¹⁸²

Como na mônada "Você ainda está me dando espelho, que é a universidade...", o discurso contra os povos indígenas, contra as cotas e a exposição da estudante indígena, evidenciam o racismo brasileiro e o ressentimento de algumas pessoas brancas em compartilhar os mesmos espaços que pessoas indígenas e negras. Nas expressões utilizadas para fazer referência aos povos indígenas, identifica-se a representação de um "índio" cruel, bárbaro, preguiçoso, traiçoeiro, entre outros adjetivos e denominações negativas. Segundo Luciano (2006), essa é uma das representações que vem sendo construídas desde a chegada dos portugueses, para justificar suas práticas de massacre, autodefesa e defesa dos interesses

¹⁸¹ Palestra intitulada "Racismo epistêmico na trilha acadêmica dos povos indígenas", na mesa redonda "Interculturalidade na Universidade brasileira: tensões, conflitos e desafios, na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, João Pessoa, 2016.

¹⁸² Tanto as diretrizes operacionais da Lei (2015), quanto estudos sobre sua implementação, como os de Pinheiro (2020) e Wittmann et. al. (2016), sinalizam que muitas instituições de ensino ainda têm abordado a temática apresentando os povos indígenas de forma genérica e estereotipada, como um ser do passado, ou mesmo silenciando, reduzindo e simplificando seu protagonismo na história brasileira. Frente a isso, reforçam a importância da formação de estudantes e professoras/es e a produção de materiais didáticos e pedagógicos que superem o preconceito e o desconhecimento em relação aos povos indígenas.

da Coroa, e que continua presente, sobretudo em contextos locais, de disputas frequentes por grupos interessados nas Terras Indígenas, como forma de desqualificar, perseguir e violentar os povos indígenas.

Apesar da proximidade entre as Aldeias da Região e as cidades do entorno, como Chapecó, como refere o coautor Rudinei (2021) "muitos têm ainda aquela ideia deles de 500 anos atrás", de que moram em ocas, vivem pelados, não falam a língua portuguesa, ou quando se apropriam de elementos da cultura não indígena, como celular e notebook deixam de ser indígenas, entre outras representações estereotipadas e, portanto, preconceituosas, ao não compreender e/ou aceitar o dinamismo da cultura e o sentimento de pertencimento étnico, que refere-se ao compartilhamento de uma cultura, de valores, costumes, línguas, ou seja, não é por se apropriarem de códigos culturais dos brancos, como a educação formal e o uso de tecnologias, que deixam de ser indígenas e de preservar seus códigos culturais.¹⁸³

As generalizações, apontadas na mônada "Um pedido: ser reconhecida como pessoa", também são extremamente racistas, pois nega a pessoa indígena o reconhecimento, que é condição de humanidade, sempre interpelada pela/o outra/o (FANON, 2008), ao deduzir que todas as pessoas indígenas devem ser iguais, desumaniza, retirando a capacidade de serem reconhecidas enquanto indivíduo e conseqüentemente enquanto ser humano, enquanto pessoas brancas seguem com suas individualidades preservadas e isentas de serem racializadas, pois são vistas, antes de tudo, como pessoa.

São ancentralidades machucadas, que enfrentam o racismo não somente na universidade, mas ao longo de suas existências, para tanto, utilizam um sistema próprio de cuidado como forma de defesa. As mônadas de Amanda e Vagmág indicam o racismo sofrido nas escolas, e a de Rudinei denuncia que os desafios também estão no trajeto. São experiências que influenciam o estar-sendo estudante na universidade - como nas relações interculturais, que pressupõe saber da existência da/o outra/o - pelo medo, insegurança ou timidez de expressarem suas identidades, como resultado do processo de colonização e de branqueamento cultural, conforme narra o coautor Rudinei (2021) "pelo que passaram, porque eu falei que era e se eu falar vou passar de novo"...

Em sua tese de doutorado, Fernandes (2018) destaca que apesar das possibilidades de afirmação étnica, no âmbito da universidade a auto identificação pode não ser tão simples.

¹⁸³ A respeito do assunto ver a campanha #menospreconceitomaíndio do Instituto Sócio Ambiental (ISA) disponível em <https://campanhas.socioambiental.org/maisindio/> e um vídeo do intelectual indígena Edson Kayapó, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Q5iajNT3XgE&t=22s>

Geralmente, estudantes indígenas que não participam de militância ou de debates sobre o enfrentamento de situações de preconceito e discriminação, apresentam timidez e insegurança em relevar sua identidade, outra questão apontada pelo autor, é que em alguns momentos a afirmação da identidade nestes espaços também pode ser comprometedora, considerando as relações conflituosas que possam existir.

As colonialidades ainda atravessam nossas relações com os povos que foram hierarquizados pelo colonialismo. São colonialidades que permeiam a estrutura da universidade, mas também a mente das pessoas. Como versa o escritor moçambicano Mia Couto (2013, s/p) "temos medo dos que pensam diferente e mais medo ainda daqueles que, são tão diferentes, que achamos que não pensam. Vivemos em estado de guerra com a alteridade que mora dentro e fora de nós. Esse é o defeito original das fronteiras que fabricamos." Desse modo, é preciso decolonizar as mentes, ao mesmo tempo em que se avança na macro-política, na distribuição de direitos dentro desse sistema, precisa se avançar na transformação do tipo de subjetividade que lhe corresponde, ambas são fundamentais.

Sou de uma geração que foi ensinada sobre os povos indígenas brasileiros ouvindo e cantando a música "Brincar de índio"¹⁸⁴, comemorando o "Dia do índio"¹⁸⁵ com pintura facial e cocar de papel, e estudando a história do descobrimento do Brasil pelos colonizadores, ou seja, a história contada somente do ponto de vista dos vencedores, conforme Benjamin. O silenciamento, tanto das instituições de ensino quanto das mídias, em relação ao genocídio indígena, mas sobretudo acerca do protagonismo e do atual lugar dos povos indígenas na cultura e na história brasileiras, perpassa meu processo formativo, inclusive na graduação em Psicologia.

Essas (in)visibilizações na abordagem da temática indígena têm efeitos na produção de significados sobre identidades e diferenças, contribuindo para a construção de

¹⁸⁴ "Oh oh oh, Oh oh oh Vamos brincar de índio, mas sem mocinho pra me pegar, venha pra minha tribo, eu sou cacique, você é meu par, índio fazer barulho, índio ter seu orgulho, vem pintar a pele para a dança começar, pego meu arco e flecha, minha canoa e vou pescar, vamos fazer fogueira, comer do fruto que a terra dá, índio fazer barulho, índio ter seu orgulho, índio quer apito, mas também sabe gritar, Oh oh oh, Oh oh oh, índio não faz mais lutas, índio não faz guerra (guerra), índio já foi um dia, o dono dessa terra (terra), índio ficou sozinho, índio querer carinho, índio querer de volta a sua paz (sua paz)." Essa música faz parte do disco do Xou da Xuxa 3, lançado em 1988, um programa infantil da TV Globo, voltado à valorização da cultura branca europeia e, portanto, do embranquecimento do país, e da exclusão de outros grupos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ba9JLbDrpWI> Acesso em: jun 2020.

¹⁸⁵ Segundo Souza Lima (1998), a data de 19 de abril foi eleita para marcar o "Dia do Índio", no I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Patzcuáro/México, em 1940, em homenagem ao herói indígena asteca Cuauhtemoc. A adoção da data foi proposta para todos os países da América, confirmada pelos países signatários do Congresso. No Brasil, o "Dia do Índio" foi instituído pelo então presidente Getúlio Vargas, através do decreto n. 5.540 de 02 de junho de 1943.

representações sociais de um indígena genérico, primitivo, folclórico, exótico, selvagem em um contexto de democracia étnico-racial, que de certa forma permanecem em nossas memórias e imaginários sociais. Quantos ainda carregam essa herança de representações, que relega os povos indígenas ao passado, como seres sem história e sem futuro? Quantos conhecem a história e a cultura de povos indígenas que compartilham conosco este tempo e espaço? Por que essas histórias não são contadas? Em que momento e de que forma podemos fazer essa aproximação? Quantas gerações ainda serão necessárias para se compreender que ser indígena não é uma brincadeira?

Como nos recorda o poeta uruguaio Eduardo Galeano (2006, p. 111), "la identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día [...] y a la loca aventura de vivir en el mundo". Conforme sinaliza Fernandes (2018, p. 110), a presença indígena na universidade causa inquietações, reflexões e desconstruções de estereótipos. Tais estereótipos têm raízes históricas que seguem sendo reproduzidas nas mídias, nas escolas, "são tensões resultantes do choque entre o imaginário e o real, que demandam a compreensão de que a cultura não é estática", ainda de acordo com o autor, "o distanciamento que existe entre a realidade dos povos indígenas e as representações ainda é desconcertante, acabando por sobrepor quaisquer outras formas de relacionamento."

Nesse sentido, o racismo pode fazer com que as pessoas desistam de muitas coisas na vida, como a universidade. É inspirador conhecer as lutas das/os coautoras/es contra o racismo, porém, é fundamental reconhecer o sofrimento psicológico expresso nas narrativas, como é violento e desumano precisar, o tempo todo, afirmar a sua forma de estar-sendo na universidade e fora dela. Essas experiências apresentam um contexto preocupante, não somente pelas violências expressas nas narrativas, mas também pela permissibilidade e impunidade em torno das pessoas que cometem atos racistas dentro de uma instituição que deve operar para defender os direitos indígenas.

O racismo brasileiro constituiu um mecanismo de violência que produz e acentua as desigualdades sociais no país, e um dos impactos da discriminação étnico-racial sobre o sujeito e/ou grupo é na saúde mental, gerando traumas, estresse e enfermidades relacionadas. Trauma é uma palavra forte, que geralmente associamos a sofrimento extremo, mas o trauma pode ser difícil de reconhecer, e as experiências racistas podem desencadear crenças negativas carregadas pela vida.

Me posiciono junto a Milanez, Sá, Krenak, Cruz, Ramos e Jesus (2019) que frente à invisibilização do racismo contra os povos indígenas, o ato enunciativo em si é o primeiro grande passo para mudar essa conjuntura. Identificar, reconhecer e falar a respeito dessas experiências, alçando as vítimas desse processo à condição de autoras/es e protagonistas de suas narrativas, para pensar em uma luta que seja indígena e antirracista, e que conte com a atuação da sociedade civil brasileira na erradicação do racismo e das formas de discriminação.

Ainda de acordo com as/os autoras/es, esse racismo disfarçado, sobretudo no mito da democracia racial de que somos um povo mestiço (biológica e culturalmente) e de relações harmoniosas, permanece, no caso dos povos indígenas, por meio da ideia do evolucionismo positivista pela transitividade da condição, como um caminho para virar branco, superado em termos legais pela Constituição Federal de 1988, que reconhece a pluralidade dos povos indígenas, mas ainda em prática nas políticas públicas racistas.

Diante desse contexto, enquanto branquitude que criou o racismo, devemos superar o mito da democracia racial, suplantar a culpa e nos responsabilizar pelo racismo, para além do entendimento dos privilégios, devemos ter atitudes antirracistas (RIBEIRO, 2019). É a partir do conhecimento da realidade da/o outra/o, como a dos povos indígenas, por meio de estudo, escuta, informação, convivência, que rompemos com o discurso colonial - que, conforme Bhabha (2003), depende do conceito de fixidez para sustentar os estereótipos que ignoram a alteridade – e nos responsabilizarmos por sua transformação, na medida em que eu desenvolvo a empatia, como uma construção intelectual, ética e política, que me permite entender a condição do outro (RIBEIRO, 2019), e me torno mais consciente dos privilégios que tenho, derivados do processo de colonialismo, que reserva aos sujeitos brancos uma posição privilegiada de acesso a recursos materiais e simbólicos. Conforme afirma Schucman (2012, p. 24)

O fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos. O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça. Isso porque a crença na democracia racial isenta a sociedade brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidades seja apreendido como realidade. Desse modo, a ideologia racial oficial produz um senso de alívio entre os brancos, que podem se isentar de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos negros, mestiços e indígenas.

Nesse sentido, apesar das cotas afirmativas abrirem a primeira brecha decolonial na universidade, como sinalizam as mônadas, a questão não estaria resolvida apenas com a incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas existentes (racializadas e excludentes), como propagam os discursos oficiais, ancorados numa perspectiva multi e intercultural assimilacionista e funcional.¹⁸⁶ Desse modo, a luta dos movimentos indígenas e afrodescendentes pelo direito à educação, contra racismos e investidas de manipulação e cooptação, envolve a reconstrução da universidade, que "supõe uma discussão sobre as bases eurocêntricas que fundaram a nossa universidade" (RUSSO; DINIZ, 2016, p. 222).

Ainda como evidenciam as mônadas, a partir da visibilidade e do protagonismo indígena na instituição, nas atividades com marcadores étnico-raciais desenvolvidas na universidade, nas apresentações de trabalhos acadêmicos, são provocadas brechas interculturais que têm contribuído para ampliar as relações de convivência com os não indígenas nesse espaço, afrontando os estereótipos discriminatórios, diminuindo o racismo, sensibilizando a percepção e revelando as riquezas de suas histórias, culturas, conhecimentos,

¹⁸⁶ O debate sobre interculturalidade, inicia-se na década de 1970, principalmente a partir do campo da educação, com a insurgência dos movimentos sociais, sobretudo indígenas, em diferentes países da América Latina, denunciando os Estados Nacionais homogeneizadores, violentos, autoritários, as políticas integracionistas, a tutela imposta aos povos indígenas, aos negros e a amplos setores da sociedade (REPETTO, 2008). Entretanto, a interculturalidade já era uma prática entre os povos indígenas, que passaram a solicitar que as relações interétnicas e com o Estado fossem construídas por meio de ordenamentos sociais não mais baseados na exclusão e na dominação de uma cultura sobre as outras, mas por meio da interculturalidade (VAZ MATAYPU, 2016). De acordo com Walsh (2009a) e Fleuri (2017), a interculturalidade se tornou um tema paradoxal. Presente nas políticas públicas, nas constituições e nas reformas educacionais, o interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais, pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural, e embora se possa dizer que essa presença é fruto e resultado da luta dos movimentos sociais por reconhecimento e direitos, os autores chamam a atenção para uma outra perspectiva. Para Walsh (2009a) se historicamente a modernidade/colonialidade funcionou com padrões de poder fundados na exclusão, na negação, na subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional, como forma de incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico, ou seja, tendo como eixo central o reconhecimento a diversidade cultural, mas negando as desigualdades sociais e as transformações das estruturas racializadas, "incluem" os grupos historicamente excluídos dentro da lógica do capital neoliberal como uma estratégia para favorecer a coesão social, administrar a diversidade, reduzir conflitos étnicos e conservar a estabilidade social para o avanço do capitalismo/neoliberalismo. Nesse sentido, Fleuri (2017, p. 177) afirma que "apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização."

modos de ser. Como narra Liuzana (2021), uma oportunidade "de poder quebrar esse mal, essa regra de um para um lado e outro para o outro."

Nesse sentido, a presença indígena na universidade pode instigar um possível diálogo intercultural, que pressupõe trocas, também tensões e conflitos que envolvem as relações interculturais, no entanto, para que as trocas possam ser recíprocas, é preciso que as universidades assumam uma postura de respeito e abertura para a diversidade, para conhecimentos, histórias, cosmovisões e culturas diferentes daquelas historicamente valorizadas nesse contexto, permitindo relações epistêmicas outras, buscando diminuir as incompreensões que persistem em relação aos povos indígenas.

Frente a esses desafios, considero que o princípio da interculturalidade crítica, que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos, e que tem suas raízes nos debates políticos postos em cena pelos movimentos sociais, contribui para uma formação que abarca a complexidade das experiências humanas, em que conhecimentos outros são problematizados, contextualizados e integrados à formação, em que a vida das/os estudantes é considerada para a promoção de práticas educativas situadas, críticas e conscientizadoras.

De acordo com Walsh (2009a, p. 14), uma perspectiva crítica de interculturalidade, "se encontra enlaçada com uma pedagogia e uma práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida", ou seja, uma interculturalidade que assume a perspectiva da decolonialidade enquanto projeto, processo, luta que busca a transformação social, política, ética e epistêmica. O filósofo e professor brasileiro Reinaldo Fleuri (2017), também afirma a necessária articulação entre a perspectiva decolonial e a educação intercultural crítica:

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de "raça" como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América. (FLEURI, 2017, p. 182).

A perspectiva da interculturalidade crítica portanto é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização, uma construção "desde baixo", que parte do problema estrutural-colonial-racial e dirige-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições radicalmente distintas, incluindo, além das esferas políticas, sociais e culturais, as do saber e do ser. Nesse sentido,

"[...] se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos" e "adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação" (WALSH, 2009a, p. 23).

Considerando que os processos educativos são fundamentais para questionar a colonialidade e propor uma sociedade outra, a universidade pode se constituir em espaços interculturais tendo a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica que,

[...] questiona continuamente a racialização, subalternização, interiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos "outros" – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009a, p. 25).

Walsh (2009, p. 26;38), caracteriza a necessidade de "um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e decolonização [...] no re-existir e re-viver como processo de re-criação". Para a autora, isso é possível a partir do cruzamento de pedagogias que permitam um "pensar a partir de" e "pensar com", construindo caminhos novos, nos mais diversos contextos "um sonho, mas um sonho que se sonha na insônia da práxis", práxis baseada nas insurgências educativas, denunciativas, propositivas e interventivas. No campo educativo, as pedagogias decoloniais podem servir para aprofundar os debates em torno de uma política epistêmica da interculturalidade,

transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da "ciência" em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus permanecem em cima. Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam, e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais [...] que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais [...] como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente. (WALSH, 2009a, p. 24-25).

A partir dessa perspectiva de interculturalidade, a pedagoga e professora brasileira Vera Maria Ferrão Candau (2012) defende que frente às manifestações de preconceito,

discriminação e violência, é a lógica que configura a cultura escolar que temos que desconstruir e reconstruir. Nesse sentido, para a autora, trata-se de construir caminhos em direção à uma educação em direitos humanos intercultural crítica, buscando desconstruir e desnaturalizar preconceitos e discriminações, desvelar e questionar os discursos e as práticas educativas, como os sentidos de igualdade e diferença¹⁸⁷, o caráter monocultural, o etnocentrismo, a "universalidade" dos conhecimentos, valores e práticas, e de promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes, reconhecer e valorizar as diferenças culturais, reconstruir o que consideramos "comum" a todas/os, os processos de construção das identidades culturais individuais e coletivas, operar com um conceito histórico e dinâmico de cultura, que seja capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações.

Além disso, a promoção de experiências de interações sistemáticas com as/os outras/os, de diálogo e de construção conjunta, e o favorecimento de processos de "empoderamento", individual e coletivo, para que possam ser sujeitas/os de sua vida e sociais, como as ações afirmativas, que visam a melhores condições de vida para esses grupos, à superação do racismo, das discriminações e das desigualdades sociais. Embora reconheça que promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica é uma tarefa a longo prazo, Candau convida-nos a colocá-la em prática hoje, no nosso contexto educacional, articulando nossas ações na construção de uma educação e de uma sociedade mais igualitárias e democráticas.

Nesse sentido, Fleuri (2017), também enfatiza que a educação na perspectiva intercultural deixa de ser um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes, e passa a ser entendida como

¹⁸⁷ Candau (2012, p. 239) considera que não é possível trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença e vice-versa, visto que "a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização". Nessa direção, a igualdade assume o reconhecimento de direitos básicos de todas/os, que devem ter suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade. Ainda de acordo com a autora, a articulação entre igualdade e diferença é complexa, tanto teoricamente quanto nas práticas educativas, e está no centro do debate contemporâneo sobre os direitos humanos, pois atualmente, muitos grupos questionam se a construção dos direitos humanos fortemente marcada por referenciais da modernidade, como igualdade, liberdade e universalidade, pode ser referência para se reconhecer as diferenças culturais. Para a autora, há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação, de tal modo que um remeta ao outro. Dessa forma, sinaliza, a partir da proposição de Boaventura de Souza Santos (2006), que os direitos humanos precisam ser ressignificados, de direitos humanos universais abstratos, que operam um localismo globalizado, para direitos humanos interculturais, que operam a partir de um cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica.

[...] processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se tornam ambientes criativos e propriamente formativos, ou seja, estruturantes de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. [...] Para além de uma proposta idealista de convivência pacífica, a interculturalidade, sob este ponto de vista, coloca-se como uma proposta de produção molecular e cotidiana de espaços, tempos e subjetividades plurais, movendo-se no terreno do plurilinguajamento, do polifônico, do dialógico. (FLEURI, 2017, p. 106;195).

Seguindo esses rastros, abordo, a seguir, por meio das narrativas das/os estudantes coautoras/es, as principais ações instituídas pela universidade para apoio à permanência, como as turmas e as monitorias específicas para estudantes indígenas, dando continuidade a problematização do diálogo entre a universidade e essas/es estudantes, e da educação intercultural e antirracista.

4.2 AÇÕES DA UFFS PARA APOIO À PERMANÊNCIA ESTUDANTIL INDÍGENA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO INTERCULTURAL E INTERCIENTÍFICO

4.2.1 Turma do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFFS (PIN)

A criação de uma turma somente de estudantes indígenas nos semestres iniciais é oriunda da avaliação do Programa, em 2017. A organização dessa proposta foi atribuída à Comissão Geral do PIN. Segundo informações institucionais obtidas com a Diretoria de Políticas de Graduação da UFFS, o campus Chapecó passou a ofertar, a partir de 2018, as turmas especiais (conhecidas como as turmas do PIN), nas quais são matriculados somente estudantes indígenas. Os componentes curriculares (CCR's) ofertados são: Leitura e Produção Textual I e II; Matemática Instrumental; Estatística Básica; Introdução à Informática; História da Fronteira Sul; Introdução ao Pensamento Social; Direitos e Cidadania (ementas disponíveis no Apêndice B). A escolha dos CCR's considerou o fato deles pertencerem ao domínio comum, o que possibilita que as/os estudantes validem os créditos cursados para integralizar o curso e por serem componentes que contribuem para amenizar a defasagem em relação às habilidades de leitura, compreensão, interpretação, escrita e cálculos matemáticos e estatísticos, com que chegam na universidade.

Além disso, a instituição também considera que o fato do grupo de estudantes indígenas estarem juntos nos primeiros semestres, contribui para fortalecer a presença indígena na universidade e na adaptação do grupo com as rotinas acadêmicas. Frequentam 4

CCR's em cada semestre para terem um "turno livre" e poderem frequentar a monitoria específica/por público-alvo um turno na semana. Nas mônadas que seguem, as/os estudantes coautoras/es se manifestam a respeito da turma do PIN, iniciando pela narrativa de Marizete, que relata sobre a criação dessa turma e sua participação nesse processo.

Acabamos criando essa turma do PIN

Na verdade todo mundo estava vendo, até os professores, que a gente não estava se sentindo à vontade. E nisso a professora Dulce, do nada, me encontrou no corredor e disse: "Você é indígena de onde? Que bom que você está aqui na universidade, seja bem-vinda! O que você acha de a gente se encontrar, fazer uma reunião para divulgar o processo seletivo?" Disse que poderia ser, que ia procurar meus colegas para a gente conversar. Ela ficou como coordenadora do processo seletivo, nós falamos que íamos ajudar. A professora Dulce veio fazer as inscrições, até a minha comunidade, e foi o recorde de indígenas inscritos para fazer o processo seletivo, fomos bem felizes. Fui na empresa ver de ônibus, no final lotamos um, e foi o recorde de ingressantes. Daí surgiu essa ideia do PIN, foi a professora Dulce que colocou "o que vocês acham de nós fazer uma recepção só nós, de eles se sentir à vontade?". Eu disse "é professora, porque quando eu cheguei aqui eu tive que desistir, então vamos fazer diferente, vamos mostrar que a UFFS também é terra deles, vamos tentar fazer isso, e vamos ver se nós colocamos eles numa turma para irem se enturmado entre eles e fazendo os trabalhos, apresentar, se soltar mais, e no próximo semestre se inclui com as turmas normais". Para a UFFS ter o acolhimento que eu não tive, nós que entramos, e daí conversamos, os meus colegas sentiam a mesma coisa, que a gente não foi recebido do jeito que a gente imaginava. A gente entende até porque, é outro povo, outra etnia e a gente acha que vai chegar lá e se adaptar melhor, mas não era o que a gente imaginava, então tentamos colocar algo diferente, do indígena ingressar e saber que tem outros indígenas lá, para eles se sentirem em casa, como dizem, e não passar pelo que passamos... A direção disse "olha, a gente pode até fazer essa turma, pode até te dar uma sala, mas com os professores a gente não vai se comprometer". Ficou tudo em cima de nós, de achar os professores, porque as CCRs tinham que ser de domínio comum. Nos reunimos no outro dia de novo, chamamos a professora Renilda, ela se colocou à disposição para dar aula, a professora Dulce entrou com produção textual, daí ela foi atrás do Jaisson, eu fui conhecer ele na reunião, ele era bem legal, ajudou, conseguimos três CCRs. Não saiu perfeito, mas saiu, e acabamos criando essa turma do PIN, quando entram cursam no PIN, por enquanto está funcionando, e é bem gratificante sentir que você fez parte de pouquinha coisa, sabe, de ver teus parentes bem, de ver eles querendo estudar, querendo ir pra frente. Isso pra mim foi gratificante, olhar eles querendo se mostrar, porque no começo ninguém queria dizer, porque se tu dissesse que era indígena, era um ET que estava ali, era tão triste! É triste até de falar sabe, porque a gente sente na pele, no coração, e tu tem que conviver com isso, e agora está diferente, a UFFS está diferente. Colocamos na cabeça que não podemos recuar, vamos ocupar nosso lugar oferecido para nós por direito, vamos mostrar que nós estamos aqui na universidade, todo mundo tem que saber que nós estamos aqui! E a professora Dulce, é daquelas que abraça a causa e vai junto, sempre considerei ela, a professora Renilda também, eu aprendi bastante com ela, e pra mim são as melhores pessoas ali dentro da UFFS, que estavam ali para ajudar num momento difícil, ruim, querendo dar ideia, mesmo não sabendo da nossa cultura, elas tentaram imaginar, fizeram isso e deu certo, e graças a elas tem essa turma do PIN. (MARIZETE, 2021).

Tem sido uma conquista para nós, uma conquista bem importante!

Pelos relatos, os alunos que ingressaram primeiro não tinham essa atenção toda, então hoje até você ir para sua própria turma você passa pelo PIN, conhece pessoas, daí vai se relacionando, isso tem ajudado bastante, na verdade isso tem me ajudado. E eu acho que se você perguntasse isso para os demais alunos, eu acho que falaria o mesmo. (LIUZANA, 2021).

Eles já começam a tentar adaptar a universidade para os indígenas

Como índio, de forma geral, eu acho que eu sou de certa forma valorizado um pouquinho pelas coisas que têm lá, pelo PIN, de certa forma é uma valorização. Olha, esse ponto dá para ver direito, porque se não fosse o grupo indígena, não teria o PIN, ou seja, acho que se eu fosse o único índio, acho que não teria muita causa para o meu lado, mas como tem muito eles já começam a tentar adaptar de alguma forma a universidade para os indígenas. Para eles, indígenas na universidade também é visto como algo novo, daí não tem como ver algo novo e acertar já de primeira, tem seus pontos positivos e seus pontos negativos, porque a gente tem uma forma de viver diferente. Daí se você tentar transformar uma universidade, tentar deixar de certo ponto para acolher os indígenas, você nunca vai estar 100% certo, porque não tem só uma Aldeia, cada uma tem sua realidade diferente. Tipo tem uma dificuldade aqui na minha Aldeia, que talvez não seja a dificuldade lá para eles, como foi quando a gente conversou, eu ouvi muitos falarem sobre transporte, porque para nós mesmo estando perto, já se tornou um pouco difícil, imagina para as pessoas que vem lá do Rio Grande do Sul. Mas até agora, eles têm acertado muito na política feita para os indígenas, porque se não fossem eles, não fosse a política de receber indígenas de forma de que os que já estavam lá recebessem os novatos, não teria como, não seria como... Como é que eu vou falar? Índio tem um jeito de falar com índio, parece que sente mais, mais intimidade. E quando eu cheguei lá, eu já tinha meus colegas, eu tive mais intimidade de perguntar para eles o que eu tinha que fazer, qual que era o caminho. E se fosse só deixar assim, se eu só fizesse a prova e entrasse e conversasse com não indígena, eu não teria muito mais essa intimidade, não teria palavras com ele para ele entender o meu lado, e de certa forma ele já conhece como cada um é, índio conhece índio, resumindo, é isso! (VAGMÁG, 2021).

O que ajudou bastante foram as turmas específicas

Foi uma boa essa ideia de ter formado essas turmas específicas onde eles se sintam mais à vontade para se expressar, se adaptar, questionar também, porque muitas vezes eles têm bastante dúvida e não questionam o professor, porque eles têm esse medo, esse bloqueio de expressão. Então com essa nova ideia de turmas específicas, a gente foi quebrando esse tabu aí de dificuldade de expressão, até mesmo entre colegas e onde tem só os indígenas, tem os Kaingang, tem Guarani também, tem mais dois alunos que são da Amazônia e outro do Acre, eu acho, eles vem de fora, por ser índio também a gente tem uma adaptação bem legal com eles, tem bastante conhecimento, a gente já conversou com eles. Fica mais fácil entre a gente indígena, até no dialogar, e os professores também que vem trabalhar nas turmas específicas já

tão sabendo que é uma turma de indígenas, então só vem trabalhar quem quer e quem tem essa vontade de dizer "eu vou trabalhar porque eu gosto deles". Uma turma específica, uma turma diferente, é diferente e não é também, somos diferentes por nós ser indígenas Kaingang, que vem da Aldeia, mas somos acadêmicos como os outros. Em 2018, quando eu mudei de curso, daí já foram formadas essas turmas específicas, só de indígenas, então ficou bem melhor, daí conseguir fazer as disciplinas nas turmas específicas e ser aprovada nessas disciplinas. É diferente, é diferente do curso de Filosofia para o de Letras, mas o que ajudou bastante foram as turmas específicas, e no curso de Letras também tem bastante professores que trabalham sobre a questão indígena, fazem pesquisas, e eu fui me adaptando com esses professores. (MARLI, 2021).

A gente foi se soltando devagar entre nós, indígenas

Entrei feliz, porque quando eu entrei lá já tinha bastante amigos, bastante parentes. E a recepção foi muito boa na UFFS, eu nunca fui nas outras universidades, mas pelo que outros colegas meus que estudam nas outras universidades no Paraná, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, é um pouco diferente. Na UFFS foi bom porque eles já tinham uma turma especial que eles chamam de PIN, é um processo diferente que eles fizeram, uma turma só de indígenas no primeiro ano. Então nós tínhamos uma sala na universidade onde estudávamos as matérias, então foi mais fácil de se adaptar à universidade, até porque eu não morava em Chapecó, a gente vai e volta todas as noites. A gente foi se soltando devagar entre nós, indígenas, daí quando a gente entrava para o curso mesmo nosso, a gente já estava mais preparado, já conhecia bem o ambiente, o prédio, tudo, já fazia alguns amigos não indígenas, isso foi melhor, foi bom, e hoje graças a Deus estou lá ainda. A gente consegue falar sobre nossa cultura, a gente se sente melhor nessa turma especial do PIN, os professores já sabem que é uma turma especial, então trabalham um pouco em cima disso. Só que muitas vezes, quando a gente vai para a turma normal dentro do curso, muitas vezes os professores não estão cientes da realidade do acadêmico indígena, então muitas vezes isso tem afetado alguns colegas indígenas, muitas vezes o professor não vê que ele tem um indígena, um povo diferente, que a realidade é diferente. (SIVAL, 2021).

Expressar que eu sou indígena, sem medo

Quando eu ingressei para mim foi ótimo, porque como a gente é indígena, a gente se sente mais acolhido juntamente com os indígenas, depois quando a gente se acostuma melhor com o campo de estudo, a gente já consegue se acostumar com outros, que não são indígenas. Na turma do PIN a gente consegue expressar bastante da nossa cultura, a gente consegue se expressar bastante. São um povo muito acolhedor, então a gente não sente nada assim, de algum ou alguma palavra, expressão diferente, e é muito bom, os professores a gente se sente bem amado, além da gente estudar e aprender, a gente se diverte também. Eu fico feliz quando eu consigo expressar tudo, principalmente na faculdade, de eu expressar que eu sou indígena, sem medo, sem eu ter aquele medo das pessoas me julgarem, eu estar em um ambiente e demonstrar que eu sou indígena e as pessoas também ficarem felizes, ficarem curiosas, não me sentir diferente no meio das pessoas. Esse semestre ingressou uma turma de calouro no PIN, então a gente fez tipo um acolhimento online. Foi bem legal, a gente fez isso bem empolgado, com os professores também, porque a gente sabe que é bem difícil de ingressar quando você não conhece ninguém. Foi uma pena ser online, mas foi bem interessante, foi bem divertido, mesmo sendo online. (AMANDA, 2021).

Só tinha ficado com a minha gente, nunca tinha ido estudar fora da Aldeia

Eu acho que é uma coisa muito boa para os indígenas, porque quando a gente entra na universidade é um universo totalmente diferente do que a gente já tinha vivido. Para mim, que só tinha ficado com a minha gente, com os Kaingang na escola, nunca tinha ido estudar fora, daí a gente já entra com conhecidos no PIN, fica bem mais fácil para a gente se acostumar. A gente teve uma recepção bem calorosa quando a gente começou, e os professores são demais de gente boa, eles entendem, porque a gente tem um pouco de dificuldade, eu sou meio tímido para falar em público, então são bem prestativos também, estão ali para ouvir a gente. Eles entendem bem a nossa causa. (CARLOS, 2021).

Quando ingressei nas turmas do PIN, eu me senti um pouco excluída

Acabei ingressando na universidade nas turmas do PIN. Confesso que eu fiquei um pouco perdida, porque eu sempre fui muito falante, muito comunicativa, então eu me dava bem com qualquer pessoa, independente do que ela fosse. Quando eu ingressei nas turmas do PIN, eu me senti, talvez eu, me senti um pouco excluída, porque eu não falava o idioma, eu e um outro colega, se não me engano, em uma turma de trinta e pouco estudantes, e apenas dois não falavam o idioma, na verdade eles excluíam a gente, pelo fato de não falarmos o idioma. Talvez seja o único momento em que me senti excluída na universidade, mas no decorrer do tempo acabei me familiarizando com a turma, enfim... No meu caso eu já era, a maioria dos meus amigos e colegas sempre foram todos não indígenas, então eu sempre tive uma relação assim boa, independente de ser indígena ou não, mas para os colegas que são indígenas, como a minha própria tia, ela ingressou nesse ano, sente bastante dificuldade, pelo fato da maioria ser tímido, mais quietinhos, então a turma do PIN ajudou muito para eles já irem entendendo como funciona uma universidade, para ir se adaptando. Se eu tivesse possibilidade, teria optado por entrar direto na turma da Matemática mesmo, mas eu entendo que para os demais colegas indígenas, eles enfrentam bastante dificuldade ao entrar direto na turma com os não indígenas. (ISABELA, 2021).

Em todas as histórias acima é possível observar uma avaliação positiva das turmas do PIN por parte das/os estudantes coautoras/es, mesmo a narrativa de Isabela, que apresenta uma situação de exclusão que sentiu com outras/os estudantes indígenas por não falar a língua Kaingang, considera a importância dessas turmas para a adaptação na universidade, mas que seja oferecida como uma alternativa. A criação de uma turma especial foi uma alternativa debatida entre estudantes indígenas e docentes, pois como refere Marizete (2021) "todo mundo estava vendo, até os professores, que a gente não estava se sentindo à vontade".

Nas mônadas de estudantes que ingressaram na instituição antes das turmas específicas, é possível observar que a criação dessas turmas trouxe uma transformação, "que está funcionando [...], que a UFFS está diferente" (MARIZETE, 2021), e que "o que ajudou bastante foram as turmas específicas" (MARLI, 2021). Nesse sentido, Liuzana (2021) também destaca que "pelos relatos, os alunos que ingressaram primeiro não tinham essa atenção toda", e "que tem sido uma conquista bem importante", e Vagmág (2021) reflete sobre a UFFS estar "tentando adaptar de certa forma a universidade para os indígenas" e a complexidade desse processo, por terem uma forma de viver diferente, por ser algo novo também para a universidade e pelas diferentes realidades das Aldeias, mas que "eles têm acertado muito na política feita para os indígenas". Como resume Marizete (2021), "não saiu perfeito, mas saiu".

O fato de ter um acolhimento nesse período inicial, de ser recebido por estudantes indígenas que já estão na instituição e depois começar os estudos em uma turma somente de estudantes indígenas, traz para a grande maioria das/os estudantes coautoras/es uma sensação de segurança, de compreensão, inclusive linguística, de intimidade para perguntar "qual é o caminho" (VAGMÁG, 2021), uma oportunidade de se soltar, de conhecer o ambiente físico da universidade, as rotinas acadêmicas, enfim, uma possibilidade de diálogo e de criação de vínculos entre si para enfrentar os desafios da permanência. Em diversas mônadas ao longo dos capítulos 3 e 4, as/os estudantes coautoras/es referem sobre essas relações entre estudantes indígenas, sobretudo do mesmo curso, como na narrativa a seguir.

A gente foi apoiando um ao outro

Quando eu entrei, no começo, tava difícil adaptar, mas como eu tive uma sorte de ter um colega meu lá do Rio Grande do Sul, que também tava fazendo Filosofia, a gente começou a se ajudar, começou a se dar o incentivo. Porque quando você se sente perdido, de certa forma dá vontade de você parar um pouquinho, tipo começa a pensar "acho que depois eu vou continuar, vamos dar um tempo, um pouquinho", mas daí como tinha ele, a gente foi se apoiando um ao outro. (VAGMÁG, 2021).

A relação com as/os docentes que atuam no PIN também é um fator destacado nas mônadas, sobretudo, as/os que trabalham, apóiam e lutam pela causa indígena, com essas/es docentes ficam mais à vontade para se expressar, questionar, sentem-se compreendidos e valorizados. A relação afetiva com as/os docentes também é explicitada, "a gente se sente amado" (AMANDA, 2021), "eu vou trabalhar porque eu gosto deles" (MARLI, 2021). Segundo informações da Diretoria de Política de Graduação da UFFS, as/os professoras/os

que atuam nessas turmas, têm conhecimento e afinidade com a temática indígena, e buscam trabalhar as disciplinas do Domínio Comum a partir da realidade das/os estudantes indígenas, articulando os textos, atividades e discussões com o contexto indígena.

Assim como Ames (2019) referiu em sua tese com estudantes Kaingang, também observo que as experiências que fomentam vínculo afetivo com a instituição, o estabelecimento de relações positivas, com colegas e docentes, são elementos relevantes nas trajetórias acadêmicas, importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Concordo ainda com a tese de Doebber (2017), de que a escuta, a construção de relações afetivas e de diálogo equitativo, bem como a postura receptiva aos conhecimentos dos povos indígenas são fundamentais para a interculturalidade.

4.2.2 Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais antirracistas

Conforme relatos das/os estudantes coautoras/es, o diálogo e as trocas interculturais que ocorrem na turma do PIN nem sempre continuam acontecendo quando essas/es estudantes vão para seus cursos regulares. Dentre as/os estudantes coautoras/es, somente Isabela (2021) referiu que no componente curricular denominado Etnomatemática, "as professoras puxavam alguma coisa assim, para a gente levar a contagem de número Kaingang", e Marizete relatou, conforme a mônada a seguir, uma experiência significativa que teve quando cursou o componente curricular História da Fronteira Sul com a turma do curso regular.

Trocas de experiências bem avançadas, tive que respeitar eles, eles me respeitar

Quando eu cursei aquele componente curricular História da Fronteira Sul, foi a partir daí que a visão foi mudando, dos meus colegas, a visão deles ficou tipo, mais virada para mim, e isso me fez sentir acolhida na universidade. O professor Claiton me ajudou, o Jaisson me ajudou, e eles já tinham estudado sobre os indígenas e isso ajudou bastante eles a me incentivar, de querer mostrar por que eu estava lá. Esse CCR ajudou bastante os meus colegas, porque surgem perguntas voltadas a você, tu é obrigada a responder naquela hora que teus colegas querem conhecer, criticam ou não criticam, só que tu tem que estar pronta para tudo, para as críticas, para as perguntas boas. Eu acho que teria que ser junto com a turma, isso me deu um aproveitamento melhor com meus colegas, até criamos amizade depois, e ali dentro da sala do PIN eles estudam, estudam, estudam, mas não tem aquela experiência de estar junto com os não indígenas e vendo o que eles estão pensando, de você olhar para o teu colega e dizer "não, você está pensando errado", e tipo se defender e também tentar colocar teu ponto de vista para os teus colegas, para eles verem que não é da forma que eles pensam. Por ter o CCR, a universidade está de parabéns. Por

isso que esses dias até, estava falando com a professora Dulce, de tirar esse CCR do PIN e colocar na turma normal, que quando eles saírem do PIN já ter esse CCR junto com a turma, para eles irem se entrosando, conversando, de mostrar um pouco essa realidade, para não se sentir muito excluído, começa a abrir a visão, porque estuda sobre os indígenas. Com meus colegas também me senti à vontade, eles também se sentiram à vontade para perguntar para mim, nem que eram críticas básicas ou grandes, mas foi bem assim de trocas de experiências bem avançadas, tive que respeitar eles, eles me respeitar, mas fomos conversando e nos entendemos. (MARIZETE, 2021).

Esse componente curricular, ao abordar a realidade indígena, permitiu que a estudante e coautora Marizete conseguisse fazer uma troca intercultural com colegas não indígenas. Diante dessa experiência, ela considera importante que estudantes indígenas e não indígenas realizem essa disciplina juntos, e não separados como ocorre atualmente, pois estudantes indígenas cursam-a na turma do PIN.

Em relação aos componentes curriculares do Domínio Comum (que fazem parte de todos os cursos), o componente História da Fronteira Sul é o único que deixa explícito na ementa o debate sobre questões indígenas. Em relação a demais disciplinas que estabelecem relação com a temática indígena, segundo análise das informações repassadas pela Diretoria de Política de Graduação da UFFS, desde 2010, foram disponibilizadas doze disciplinas, destas, seis obrigatórias e seis optativas, voltadas a cursos de licenciatura (com exceção de uma optativa na matriz do curso de bacharelado em Ciências Sociais). No Apêndice C, encontram-se os nomes das disciplinas, as ementas, os cursos, campus e os períodos em que foram oferecidas.

No campus Chapecó, foram oferecidas duas disciplinas obrigatórias no curso de licenciatura em História: "História e Arqueologia das populações indígenas", de 2010 a 2012, e "História indígena", de 2013 a 2021; e duas disciplinas optativas no curso de licenciatura em Pedagogia: "Educação escolar indígena e educação das relações étnico-raciais", ofertada em 2015 e em 2016, e "Seminário temático em educação indígena e afro-descendente", em 2014, 2015 e 2016.

Como refere Marizete (2021), "por ter o CCR, a universidade está de parabéns", pois o componente curricular História da Fronteira Sul possibilita aos estudantes de todos os cursos um contato com questões indígenas, o que pode promover uma maior compreensão da realidade desses povos e a diminuição do preconceito. Entretanto, é muito provável que a maioria das/os estudantes passem o restante da graduação sem maior diálogo com a temática indígena e/ou com autoras/es indígenas em sala de aula, ou seja, sem a oportunidade de

conhecer epistemologias e conhecimentos outros. No caso da estudante coautora Liuzana, foi somente no final da graduação, na fase de TCC, que teve a oportunidade de estudar um antropólogo indígena. Sua mônada, a seguir, exprime a relevância e a exigência da universidade de disponibilizar à/ao estudante indígena um lugar de identificação, de sentir-se representada/o, de ter contato com conhecimentos que dialoguem diretamente com ela/e, que validem suas experiências e ampliem as noções de que são sujeitas/os de conhecimento.

Eu não sabia que um autor poderia fazer tanto sentido assim...

Depois que eu estudei ele... Ele é extremamente... As obras dele são maravilhosas... E isso inspira muito, achei bem interessante. Na graduação achei outros antropólogos não indígenas que eu estudei, mas que não chegaram nesse nível do Gersem Baniwa, que tem toda a espiritualidade, ele usa o próprio foco dele, da cultura dele, e isso é bem emocionante, dá mais emoção... Escolhi esse tema pensando nos desafios que um estudante indígena passa ao ingressar no ensino superior, o que a gente sente na pele. Sobre a educação indígena, a questão que eu mais me inspirei é sobre o racismo, não somente sofrido por nós estudantes indígenas, como vários outros, alunos negros, o ingresso dos haitianos agora, então eu acho bem importante isso... Do meu TCC, eu fiz bem na caminhada do Baniwa, onde ele tenta expor algumas situações, algumas críticas de superação, e não sei se isso vai causar, eu não sei qual impacto que isso vai causar sabe, porque eu botei as minhas próprias vivências como ele fez, algumas situações que eu passei, essas que eu estou te falando, e meu objetivo também é isso, de poder tentar escutar críticas revolucionárias sobre a questão indígena, sobre a minha questão! (LIUZANA, 2021).

O TCC de Liuzana faz parte de um pequeno conjunto de trabalhos científicos produzidos na UFFS sobre a temática indígena. Das 3057 orientações de trabalhos de conclusão de curso, 771 de monografias e 658 de dissertação de mestrado realizadas no período de 2010 a 2019 (UFFS, 2019b), em consulta no repositório da universidade encontrei somente 57 trabalhos que tratam diretamente da temática indígena (13 dissertações, 40 monografias e 4 trabalhos de conclusão de curso em formato de artigo científico), destes, oito dissertações, 10 monografias e os quatro TCCs foram produzidos no campus Chapecó, todos na área de Ciências Humanas (a lista desses trabalhos está disponível no Apêndice D).

Ainda em relação ao diálogo da universidade com os povos indígenas, apurei, com base nos dados que tive acesso, recebidos da Diretoria de Pesquisa da UFFS, que das 1246 pesquisas desenvolvidas de 2018 a 2021¹⁸⁸, foi possível mapear apenas oito que tratam da temática indígena, destas, quatro são realizadas por docentes do campus Chapecó, das áreas

¹⁸⁸ Não foi possível apurar os dados de projetos de pesquisas anteriores a 2018, pois, segundo informações da Diretoria de Pesquisa são projetos em documentos físicos que estão descentralizados às coordenações adjuntas de Pesquisa e Pós-Graduação dos campi.

de História e Letras. Em relação aos Grupos de Pesquisa institucionalizados na UFFS, dos 133 cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em novembro de 2021, somente cinco, pertencentes às áreas de Ciências Humanas e Sociais, referem abordar sobre os povos indígenas (a lista dos projetos e dos grupos de pesquisa encontrados está disponível no Apêndice E).

Em relação à extensão universitária, dos 1428 projetos de extensão e 138 programas de extensão (UFFS, 2018a,b), identifiquei nos relatórios sobre a extensão universitária na UFFS (2018a,b) e em dados repassados pela instituição, que desde 2010 foram desenvolvidos 26 projetos de extensão, 35 projetos de demanda espontânea e oito programas de extensão envolvendo a temática indígena, com predomínio na área da Educação. Em relação ao campus Chapecó identifiquei oito projetos de extensão (nas áreas de Educação e Cultura), cinco projetos de demanda espontânea (sendo um multicampi) e um programa de extensão (a lista dos projetos e programas de extensão encontrados está disponível no Apêndice F).

Embora os dados obtidos sobre as atividades de pesquisa e extensão que tratam sobre a temática indígena necessitem de uma investigação e de uma análise mais aprofundada¹⁸⁹, permitem mostrar um possível diálogo com a presença indígena na UFFS, mais restrito à área de Ciências Humanas, ou seja, boa parte dos campos do saber não tem englobado a temática indígena.

Diante disso, faz-se necessário que a instituição amplie o diálogo com as/os estudantes indígenas, por meio da inter e da transculturalidade, da intercientificidade e da inter e transdisciplinaridade, pois não são apenas algumas áreas, nem alguns conhecimentos que são responsáveis por trabalhar com uma educação intercultural e antirracista.

Promover uma educação intercultural e antirracista também vai muito além do que simplesmente combater manifestações racistas no âmbito das relações interpessoais, como ofensas e xingamentos. A experiência de Marizete, bem como as de Liuzana e Rudinei, com as apresentações de trabalho sobre a realidade indígena, abordadas anteriormente,

¹⁸⁹ Optei por incluir na relação aqueles projetos e grupos de pesquisa, e projetos e programas de extensão, que apresentavam os termos indígena ou índio nas informações que me foram disponibilizadas. Dessa forma, é possível que haja um número um pouco maior de projetos e grupos de pesquisa e projetos e programas de extensão, que abordem a temática indígena, por meio de categorias como etnia, etnicidade, raça, políticas afirmativas, relações étnico-raciais, comunidades tradicionais, lutas pela terra, entre outras, não deixando explícito referir-se a povos indígenas.

demonstram brechas que podem ser abertas nos espaços educativos e podem desencadear ações voltadas à promoção da igualdade racial por meio de práticas pedagógicas articuladas.

Nesse sentido, promover uma educação intercultural e antirracista implica necessariamente na revisão do currículo, garantindo sua pluridiversidade, bem como a composição de um corpo docente etnicamente diverso e formado em competências curriculares que abranjam a cultura, a história e os conhecimentos de povos indígenas e negros.

Em relação ao quadro docente da UFFS, é possível observar, de acordo com dados institucionais, extraídos do Sistema de Gestão de Dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), em consulta realizada no dia 18 de maio de 2022, que sua composição é ainda pouco diversa etnicamente. Das/os 686 docentes, uma pessoa se declara indígena, sete amarelas, oito pretas e 38 pardas, totalizando 54 docentes não brancas/os, ou seja, somente 7,87%, destas, três pessoas pretas, três amarelas e 11 pardas estão lotadas no campus Chapecó.

Já em relação à formação docente, na avaliação do PIN, realizada em 2017, foi atribuída à Comissão Geral, promover ações de formação docente continuada para a promoção de ações pedagógicas equitativas. Segundo informações repassadas pela Diretoria de Políticas de Graduação da UFFS, a instituição realiza encontros mensais com as Comissões Geral e Local do PIN, para debater sobre o programa e estratégias de permanência, socializar as experiências realizadas em cada campus e em outras instituições, também participa anualmente do Fórum de Ações Afirmativas da Região Sul¹⁹⁰, e organizou uma formação com o pró-reitor de graduação da UFSM, Clayton Hillig, sobre o tema Estratégias de permanência para os estudantes indígenas na educação superior, em 2021, do qual tive a oportunidade de participar.

Desse modo, é fundamental que a instituição amplie a diversidade étnico-racial do corpo docente, e promova a formação continuada em uma perspectiva intercultural e antirracista, pois embora as ações realizadas sejam fundamentais, acabam envolvendo

¹⁹⁰ O Fórum é uma iniciativa das IFES da Região Sul. Nasce do reconhecimento da necessidade de qualificação das ações institucionais. Tem sido realizado de forma anual desde o ano de 2014. Composto por gestores e pesquisadores em ações afirmativas das IFES da Região Sul, movimentos sociais e demais envolvidos com a temática, tem como objetivos contribuir com a implementação das Políticas de Ações Afirmativas das instituições, constituir um espaço de troca de experiências e parcerias, formular políticas, constituir uma base de dados, promover pesquisas e capacitar gestores no âmbito das ações afirmativas.

sobretudo aquelas/es que já estão sensibilizadas/os com as questões indígenas, sem abranger a formação docente como um todo.

A construção de uma didática antirracista exige, portanto, a crítica a uma formação eurocêntrica e a construção de uma pedagogia decolonial. Nesse sentido, de acordo com o sociólogo e professor Luiz Fernandes de Oliveira (2018), no debate racial docentes também são aprendizes, e nessa condição, são mobilizadas/os a aprender e a reaprender conhecimentos que foram subalternizados e invisibilizados por uma formação docente eurocentrada, que tem como fundamento o racismo epistêmico.¹⁹¹

Ainda como sinaliza Oliveira (2018, p. 8), um fator fundamental consiste em enfrentar "uma dimensão que as reflexões raciais mobilizam permanentemente quando explicitadas, ou seja, as angústias, as tristezas, as dores, os medos, as humilhações, o desprezo e tantos outros sentimentos humanos que o racismo produz de forma negativa." Quer dizer, não se trata apenas de uma ação didática de ordem cognitiva, mas emocional também, estamos trabalhando com construções identitárias, com o questionamento do ser, com a história das/os ancestrais, com uma história do tempo presente, com temas sensíveis e traumáticos como o racismo, que nos exigem uma abertura epistemológica e afetiva à/ao outra/o e uma revisão de nossos preconceitos e privilégios. Diante disso, as/os professoras/es estão sendo chamados a uma complexa tarefa de,

[...] redimensionamento epistemológico e historiográfico de suas formações, de por em questão certos princípios fundadores de suas formações e de se mobilizarem para produzir novas epistemologias pedagógicas que envolvem aspectos nas relações de poder e de saber. Por outro lado, na perspectiva de suas subjetividades, a dimensão do ser, são chamados a redefinir estratégias pedagógicas e esquemas simbólicos racializados que estão profundamente arraigados no senso comum escolar e profissional. (OLIVEIRA, 2018, p. 12).

¹⁹¹ Conforme Grosfoguel (2007b, p. 35), o racismo epistêmico significa o processo histórico de como a "(...) epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico." Nesse sentido, o autor (2016, p. 25-26) questiona: "Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?" Para o autor, a inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta, tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para os demais, gerando injustiça cognitiva e desqualificando conhecimentos e vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema mundo.

Nessa direção, com base em uma experiência em cursos de licenciatura intercultural para formação de docentes Kaingang, a professora indígena Ana Paula Narsizo e os professores Jorge Santos e Leonel Piovezana (2018), em diálogo com a perspectiva freireana, sinalizam uma proposta de metodologia intercultural, que consta de três princípios:

1) colocar la cultura indígena en el centro del proceso educativo a fin de revertir la herencia colonial y comenzar valorizar a los estudiantes por el conocimiento de su cultura, su lengua, su espiritualidad, su contexto social y natural y su experiencia vital como miembro de un pueblo que ha sobrevivido a políticas estatales históricamente etnocidas; 2) ejercicio constante del diálogo intercultural, de la traducción contextual y fundamentalmente de la práctica de escucha de la voz del otro: de los estudiantes indígenas y sus comunidades; 3) alfabetización intercultural del educador no indígena a través de su experiencia en la aldea, de su participación en actividades comunitarias, festejos, comidas, etc. Solo así se podrá educar desde la comprensión del contexto en que vive, siente, piensa y actúa el estudiante, así como de los desafíos y dificultades que tendrá que afrontar como futuro profesor. (SANTOS, PIOVEZANA, NARSIZO, 2018, p. 203).

Nesse sentido, é preciso reconhecer e valorizar as identidades, histórias e conhecimentos de sujeitas/os indígenas e negras/os na universidade, rompendo com o epistemicídio que a universidade opera contra pessoas não brancas da condição de ser sujeitas/os de conhecimento, reconhecendo sua capacidade de produzir cultura, conhecimento, história, e de ser sujeita/o.

Para Luciano (2019)¹⁹² não basta o diálogo intercultural, embora esse seja necessário, precisamos ir além do campo da cultura, para o campo da ciência, reafirmando a ciência indígena e estabelecendo o diálogo intercientífico. Frente a isso, o autor (2011) trata os conceitos de diálogo intercultural e diálogo intercientífico de forma correlacionada e complementar, ao considerar que o primeiro pressupõe um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre pessoas e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, e o segundo entendido, com base nos estudos do antropólogo norte-americano residente no Brasil Paul Little (2010, p. 20), "como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema de ciência moderna", pois se consideramos ciência como um conjunto de conhecimentos obtidos mediante observação, experiência e método, se torna evidente que

¹⁹² Em fala proferida no Simpósio Temático 58 "Trajetórias de acadêmicos indígenas: impactos presentes e perspectivas de futuro", durante o III Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina, realizado em Brasília, em 2019.

os sistemas de conhecimento tradicional cabem dentro da categoria de ciência. Ou seja, existe uma pluralidade de maneiras de fazer ciência, cada uma com seus métodos e finalidades próprias. [...] Todos os sistemas de conhecimento surgem e operam dentro de seus respectivos processos históricos. Visto desse ângulo, todo conhecimento é "tradicional" (*lato sensu*), já que pertence a uma tradição específica. Assim, o conhecimento tradicional de um povo indígena pode se inserir em uma tradição milenar da mesma maneira que a ciência moderna apela para Hipócrates, Arquimedes, Bacon ou Newton. (LITTLE, 2010, p. 15, grifo do autor).

Em relação às diferenças entre conhecimento tradicional e científico, Cunha (2009), afirma que,

O conhecimento tradicional opera com unidades perceptuais [...] Opera com as assim chamadas qualidades segundas, coisas como cheiros, cores, sabores. No conhecimento científico, em contraste, acabaram por imperar definitivamente unidades conceituais. A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis. Enquanto a primeira levou a grandes conquistas tecnológicas e científicas, a lógica das percepções, do sensível, também levou, afirma Lévi-Strauss, a descobertas e invenções notáveis e a associações cujo fundamento ainda talvez não entendamos completamente. (CUNHA, 2009, p. 303).

Desse modo, o diálogo intercultural como um diálogo respeitoso de reconhecimento entre diferentes pessoas, culturas e sociedades, possibilita a intercientificidade, que pressupõe algum grau de diálogo entre diferentes ciências, especialmente em espaços em que uma única ciência dominou, como é o caso da universidade. Nesse ambiente a modernidade europeia afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os conhecimentos produzidos por outras/os, e que mesmo por meio da tão propagada interdisciplinaridade, manteve intacta suas identidades disciplinares, se abrindo apenas ao diálogo no interior da epistemologia ocidental. Dessa forma, a intercientificidade exige pensar a partir da transdisciplinaridade, "no sentido de ultrapassar os saberes disciplinares, para dar margem a outras epistemologias, inclusive dos povos indígenas, como espaço de produção de conhecimento crítico e científico" (LUCIANO, 2011, p. 102).

Para Luciano (2011, p. 286) apesar da incomensurabilidade conceitual e metodológica entre os "saberes tradicionais" e os "saberes científicos", existe a possibilidade do diálogo e da complementaridade epistemológica e ontológica, pois, como afirma "todo diálogo intercultural e toda convivência entre sociedades sempre pode gerar processos socioculturais ancorados na pedagogia da complementaridade capaz de transformar o contato interétnico em ganhos e não perdas". Desse modo, assim como o autor, acredito que o diálogo

intercultural e intercientífico, pode ser um meio de contribuir para diminuir as desigualdades e desencontros de modos de vida no mundo, e um instrumento fundamental para chegar ao que o autor define como convivência intercultural (e não apenas de tolerância) que possibilite enfrentar os estranhamentos, para construir espaços compartilhados e criar sensibilidades socioculturais, afetivas e humanas entre grupos étnicos.

Nesse sentido, Castro-Gómez (2015), também acredita que a universidade deve promover a transdisciplinaridade, por meio de mudanças nos seus padrões epistêmicos. Segundo o autor, a ideia do paradigma do pensamento complexo - de que cada uma/um de nós é um todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural integrado na complexa trama do universo - tem instigado as ciências a revisarem seus pressupostos epistêmicos que marcaram a *hybris del punto cero*, e pode ser positivo na medida em que promove a transdisciplinaridade, e o avanço para uma universidade transdisciplinar leva consigo a transição para uma universidade transcultural, ou seja, a transdisciplinaridade se encontra unida ao diálogo de saberes.

Sendo assim, não se trata somente de articular o conhecimento de uma disciplina com o de outra, gerando novos campos de saber na universidade, ou seja, a assimilação do pensamento complexo seria somente um aspecto da universidade transcultural. O outro aspecto, considerado mais difícil por Castro-Gómez, tem a ver com a possibilidade de que diferentes formas culturais de conhecimento possam conviver no mesmo espaço universitário. Logo, a primeira consequência do paradigma do pensamento complexo seria a flexibilização transdisciplinar do conhecimento, e a segunda seria a transculturação do conhecimento.

O diálogo de saberes entendido dessa forma tem sido impedido pelo modelo epistêmico do ponto zero, pois, nesse modelo, a "plataforma" na qual a/o observadora/or do mundo tem que desligar-se dos lugares empíricos de observação, é meta-empírica e meta-cultural. Além dos cheiros, dos sabores e das cores, o pertencimento a qualquer tipo de tradição cultural também dificulta a busca da certeza. Ou seja, observados desde o *punto cero*, os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade ligados aos saberes ancestrais, tradições culturais, são vistos como doxa, como um obstáculo epistemológico que deve ser superado, que deve estar no passado do Ocidente, enquanto os conhecimentos que cumprem com as características metodológicas e epistemológicas definidas a partir do mesmo ponto zero são legitimados (CASTRO-GÓMEZ, 2015).

Dessa forma, para Castro-Gómez (2015), o diálogo de saberes só é possível por meio da decolonização do conhecimento e da decolonização das instituições que produzem ou administram

o conhecimento, para tanto, é preciso realizar uma segunda ruptura epistemológica, descendo da plataforma do ponto zero e evidenciando o lugar no qual se produz conhecimento. Nesse sentido, o desafio, segundo o autor, é romper com o "pathos da distância", é se aproximar, reconhecer que a/o observadora/or é parte integral daquilo que observa e que não é possível nenhum experimento social no qual podemos atuar como simples experimentadoras/es. Aproximar-se da doxa implica que todos os conhecimentos ligados a tradições ancestrais, vinculados à corporeidade, aos sentidos e a organicidade do mundo, todos aqueles que desde o ponto zero eram vistos como pré-história da ciência comecem a ganhar legitimidade e possam ser considerados como iguais em um diálogo de saberes. Entretanto, o autor reconhece que

[...] la idea de que la diversidad pueda generar espacios en los que distintas formas de producir conocimiento - digamos entre la medicina indígena y la medicina tradicional - puedan coexistir, es, ahora, una utopía, debido a que, de acuerdo con la taxonomía del punto cero, ambos tipos de saberes *no son contemporáneos en el tiempo, aunque sean contemporáneos en el espacio* [grifos do autor]. Recordemos que esa fue, precisamente, la estrategia colonial de Occidente, desde el siglo XVIII: el ordenamiento epistémico de las poblaciones en el tiempo. [...] Aunque el médico indígena sea contemporáneo del cirujano que estudió en Harvard, aunque este último pueda saludarle y compartir con él un café, la *hybris* del punto cero lo clasificará como un *habitante del pasado*, como un personaje que reproduce un tipo de conocimiento "orgánico", "tradicional", y "pre-científico." (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 81, grifos do autor).

Nessa direção, decolonizar a universidade significa, para Castro-Gómez (2015), o favorecimento da transdisciplinaridade - indo além dos pares binários que marcaram o pensamento ocidental da modernidade, buscando mudar essa lógica excludente (este ou aquele) por uma lógica inclusiva (este e aquele) - e da transculturalidade, engajando a universidade em diálogos e práticas com aqueles conhecimentos ligados aos povos da América Latina, África e Ásia, que foram excluídos do mapa moderno das epistemes, por serem considerados míticos, orgânicos, pré-rationais. Significa ainda, ampliar o campo de visibilidade aberto pela ciência ocidental moderna, dado que esta foi incapaz de abrir-se, conforme menciona o autor, a domínios como as emoções, a intimidade, o sentido comum, os conhecimentos ancestrais e a corporeidade, promovendo uma conjunção epistêmica, um pensamento integrativo, um enlaçamento entre as formas de produzir conhecimento, na esperança de que a ciência e a educação deixem de ser aliadas do neoliberalismo.

Esses projetos de universidade como os sinalizadas por Segato, Walsh, Candau, Luciano e Castro-Gómez possuem em comum propostas alternativas de produção de conhecimento inspirado na vida e para a vida. Por meio das críticas ao eurocentrismo da universidade e a abertura de brechas, nos mostram que decolonizar e interculturalizar a

universidade cumpre papel fundamental epistemológico, social, político e ético, que deve perpassar não somente a sala de aula, mas todas as estruturas universitárias.

4.2.3 Monitorias do PIN e Setor de Assuntos Estudantis

As monitorias criadas para atender ao Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na UFFS, é mais uma ação da universidade considerada positiva pelas/os estudantes coautoras/es.

Segundo a resolução Nº 31/CONSUNI/CGAE/UFFS/2021, que trata dos projetos de monitoria da UFFS, em seu artigo 16, a organização de monitorias por público-alvo, em conformidade com os princípios da inclusão e da diversidade e com as políticas de ingresso e permanência da UFFS, destinam-se a oferecer apoio didático-pedagógico a grupos específicos de estudantes, dentre eles, para estudantes que entraram por meio de processos seletivos especiais, como o PIN, com o objetivo de produzir condições cognitivas, instrumentais e contextuais necessárias para sua inserção acadêmica e/ou sua permanência com êxito na universidade, sem exigência de vinculação direta com componente(s) curricular(es) específico(s).

Das/os onze estudantes coautoras/es, a Estudante de Enfermagem já havia sido monitora, Sival e Marli estavam desenvolvendo essa atividade de forma remunerada e Isabela era monitora voluntária. E assim como Liuzana, outras/os estudantes relataram que precisaram de monitoria ou tinham intenção de buscar esse apoio pedagógico, conforme referem as mônadas a seguir.

Uma troca bem importante

Na época que eu era monitora eu ficava na universidade durante o período noturno, a gente conseguia conversar, ter troca, fazer acolhimento com os calouros indígenas que entravam, e foi bem importante também conhecer indígenas de todas as regiões, da minha própria região também, então foi uma troca bem importante. O intuito dessa monitoria era para o PIN, para auxiliar os indígenas que iam entrando, fazer com que eles não desistissem, não tivesse evasão dos indígenas da universidade. (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Me conhecem e sabem que eu conheço eles

Sou monitor do PIN na área da informática, ajudo eles na questão do *Moodle*, portal do aluno, matrícula, formatação de trabalhos, de abrir o *Meet*, essas coisas. Quando abriu o edital eu me inscrevi, fiz entrevista e eu fiquei em primeiro lugar, não sei se é porque eu sou indígena também, mas graças a Deus, deu tudo certo, porque tem ajudado muitos colegas, muitos, muitos colegas, tem dado muito certo, pelo que eu vejo aqui. Antes tinha monitor, mas não era específico para ajudar a turma do PIN, tinha, por exemplo, monitor de Português, de Estatística, para áreas específicas, e por mais que ajudassem os indígenas, não ajudavam muito, porque muitas vezes a dificuldade não é só a matéria, mas esse acesso todo, de internet, das tecnologia. E o que eu te falo, eles me procuram sem medo, sem essa coisa de ficar envergonhado, porque eles já me conhecem, eles sabem que eu sou índio, eles não têm medo de me ligar, mandam mensagem, *WhatsApp* quase todo dia, porque me conhecem e sabem que eu conheço eles. Talvez se eu fosse uma pessoa não indígena eles não se sentiriam assim, seguros. (SIVAL, 2021).

Já faz mais tempo que estou na universidade, acompanho para ajudar

Faço parte da monitoria, onde acompanham os indígenas que entram na universidade e ajudo a tirar dúvidas, acompanhamento nas disciplinas, monitoria para ajudar eles, porque já faz mais tempo que eu estou na universidade, já tenho um conhecimento maior do que os que estão entrando agora, daí sempre estou acompanhando eles para ajudar. (MARLI, 2021).

Nesse ano eu ingressei como monitora voluntária no PIN

O meu objetivo é ajudar os outros colegas que estão ingressando, porque quando eu entrei, eu não sabia o que era uma ACC, que você precisa ter tantas horas para se formar, alguém para ajudar até no período de matrícula, para você não precisar descobrir tudo sozinha. Então eu senti bastante falta de apoio também nesse quesito, de ter alguém ali para estar ajudando você, então foi mais por esse motivo, ajudar nos certificados, matrícula, "ah, no próximo período que matérias eu vou pegar, será que posso pegar em outro curso? Vamos ver se a ementa é igual". (ISABELA, 2021).

Precisei da monitoria

Na verdade eu fui monitorada, fiz a monitoria, precisei de outros estudantes que já estavam ali para fazer um trabalho sobre o Ritual do Kiki, que é o culto dos mortos, para compartilhar conhecimentos, também escutar, foi bem legal, tanto que concluí, apresentei numa disciplina. Também precisei da monitoria para aprender a usar o computador, editar slides. (LIUZANA, 2021).

Para além de um importante apoio pedagógico, a partir das experiências das/os estudantes coautoras/es com as monitorias do PIN, é possível perceber que a inclusão de indígenas na estrutura universitária, pode possibilitar trocas interculturais, a oportunidade de

conhecer a realidade de outros povos indígenas, a identificação e a representação, uma maior compreensão sociolinguística, potencializando o processo de ensino aprendizagem. Nessa direção, o estudante e coautor Sival, relata, na mônada a seguir, a necessidade de ter uma pessoa indígena na equipe do Setor de Assuntos Estudantis.

Conversar mais com os alunos indígenas, ter um indígena na equipe...

Daqui a gente vai em mais de 40 alunos, então praticamente eu conheço a história de cada um deles... Tenho parentes aqui que nunca estudaram fora da Aldeia, principalmente agora que nós temos ensino médio na Aldeia, então muitas vezes entram na universidade e veem uma história bem diferente, bem diferente, por mais que a gente já tenha esse atendimento especial do PIN, eles têm bastante dificuldade. O auxílio psicológico nós temos, tem, mas eu acho que deveria ter mais, sabe, muitas vezes tem uns colegas meus, que eles têm dificuldade, eles me procuram, e se a gente não ajudar, eles não se ajudam, eles acham que ninguém vai ajudar, então a universidade falha um pouco nesse lado, eu acho, que eles tinham que conversar mais com os alunos indígenas, saber o que está acontecendo. Muitas vezes por alguma nota baixa, por, às vezes, o professor não explicar para ele o porquê a nota ficou tão baixa, muitas vezes fica desanimado, triste, então o que acontece, muitas vezes se os professores conversassem com os acadêmicos indígenas o porquê das notas baixas, explicasse para eles e mandasse, por exemplo, para a psicóloga que nós temos, para conversar com ele, mostrar para ele que isso não é um problema, só porque tirou uma nota baixa, reprovou em alguma matéria, isso não é um problema, se o apoio psicológico conseguisse fazer ele entender isso, ajudaria muito, com certeza. Nós temos a equipe do SAE, uma equipe muito boa, não temos nada do que se queixar deles, só que o problema é que eles não conhecem, não tem essa visão, que como indígena a gente sabe, conhece a história do nosso povo, então para resolver teria que ter um indígena lá dentro com eles, que já tem conhecimento, que conhece o seu povo, não para fazer o trabalho deles, mas para ajudar eles, levar eles a entender esse povo. Claro que o índio, o índio, o coleguinha que entrou agora, ele, às vezes, fica perdido, "vai lá no João, o João é o índio Kaingang que está lá dentro do SAE, pode falar na tua língua com ele, que ele vai te explicar". Eu acho que ajudaria muito. Entendeu? Eu penso assim. Ou seja, resumindo, tivesse um espaço, onde tivesse um indígena junto, ajudaria muito. (SIVAL, 2021).

A Estudante de Enfermagem e Marli também narraram sobre o acompanhamento do PIN e do Setor de Assuntos Estudantis.

Quando precisei eles eram bem abertos para me acolher

Eu conversava bastante com o SAE da universidade, mas eu não cheguei a ter um acompanhamento psicológico, como eu era da primeira turma de estudantes indígenas na UFFS, até a própria universidade não sabia lidar, como auxiliar, eles estavam aprendendo, muitas coisas eles aprenderam junto com nós. (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Nessa parte, nós temos apoio na universidade

Temos uma sala do PIN, daí a gente tem um acompanhamento também, que é uma equipe formada com assistente social, psicóloga, os coordenadores de cada curso, por exemplo a coordenadora do curso de Letras me acompanha para tirar dúvidas dos trabalhos, quando eu preciso sempre converso com ela. Temos nossas reuniões online mensais do PIN, para tirar dúvidas e fazer o acompanhamento também com todos os estudantes indígenas e a equipe. Sempre quando eu tenho dificuldade eu converso com a psicóloga do SAE, quando eu tenho dúvidas ela sempre está esclarecendo. Eles têm feito muitos encontros com os estudantes indígenas, até tem um grupo no *WhatsApp* com os estudantes indígenas, que uma ou duas vezes por mês, eles estão chamando para conversar, pedir se tem dificuldade, nessa parte nós temos apoio na universidade. (MARLI, 2021).

Embora essa sequência de mônadas reconheça o acolhimento e a importância do acompanhamento social, pedagógico e psicológico pelo PIN e pelo Setor de Assuntos Estudantis, a mônada de Sival intitulada "Conversar mais com os alunos indígenas, ter um indígena na equipe...", assim como diversas mônadas apresentadas ao longo desse capítulo, leva ainda à reflexão de que novas formas de diálogo com as subjetividades indígenas devem ser abertas na universidade.

Assim como sinalizou Rocha (2013; 2018), há a necessidade de resgatar a/o sujeita/o das políticas, como a política de ações afirmativas no ensino superior, abrindo novas frentes de diálogos, pois somente o enfrentamento do desafio da compreensão das realidades dessas/es estudantes pode proporcionar elementos consistentes para a implementação de ações efetivamente voltadas aos seus interesses, e para o desenvolvimento do respeito às alteridades, para o estabelecimento de reflexões e práticas pertinentes e despreconceituosas, que só pode trazer ganhos a todas/os envolvidas/os, criando novos sentidos e enriquecendo as experiências de diversidade.

Estas ações, projetos e programas devem ser capazes de reconhecer, aceitar e construir a partir das diferenças, de criar novas perguntas e respostas com a/o outra/o em vez de reproduzir, de promover saúde mental e atenção psicossocial na universidade¹⁹³, pois, como nos ensina a Articulação Brasileira dos(as) Indígenas Psicólogos(as) – (ABIPSI), a Psicologia (considero que poderia ser estendido às demais ciências), chegou como uma ciência branca, colonizadora, etnocêntrica e por vezes, racista, desconsiderando os códigos

¹⁹³ Como a Política Intersetorial de Saúde Mental, Atenção Psicossocial e Promoção da Saúde da UFSC, aprovada recentemente pela UFSC por meio da Resolução normativa n. 163/2022/CUn, de 31 de março de 2022, que visa, entre seus objetivos, contribuir com uma universidade democrática, equitativa, acessível, inclusiva e saudável, e tem entre seus nove eixos temáticos para a estruturação de ações, projetos e programas, o combate à violência institucional, incluindo o racismo.

culturais indígenas e o próprio sistema de cuidado e cosmologia de que dispõem, desse modo há a necessidade de construir uma nova Psicologia, pensada com e por povos indígenas, capaz de acolher suas diversidades e singularidades.

Nesse sentido, pelas mônadas, é possível perceber que, embora com limites, há um caminho para a construção conjunta de ações entre a universidade, especialmente as pessoas ligadas ao PIN, e as/os estudantes indígenas, como a criação das turmas e monitorias específicas, que pode ser estendido para a criação de ações outras. Como remete as mônadas da Estudante de Enfermagem (2021), que ingressou na primeira turma de estudantes indígenas da UFFS, "até a própria universidade não sabia lidar, como auxiliar, eles estavam aprendendo, muitas coisas eles aprenderam junto com nós".

Essas ações junto a presença, o protagonismo e a resistência dessas/es estudantes, vão semeando possibilidades de diálogo intercultural e intercientífico, e agenciando modos outros de pensar, perceber, ser e estar na universidade, colaborando para um processo de decolonização da universidade, para que a universidade olhe para si e faça uma reflexão sobre suas práticas e seu papel social, em um contexto de ensino superior que mantém colonialidades da experiência colonizadora/racial no Brasil.

A seguir, abordo outra luta para permanecer na universidade, a da manutenção material, em um contexto de desigualdades sociais.

4.3 AS LUTAS PELA MANUTENÇÃO MATERIAL NA UNIVERSIDADE EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADES: BOLSAS, AUXÍLIOS E TRABALHO

Quando eu entrei na universidade, eu digo para você que era bem melhor

A bolsa permanência, que é do MEC, que os estudantes indígenas ganham e quilombolas também, demorou muito para abrir naquela época, eu entrei em fevereiro de 2019 e ela foi abrir no final de julho, me parece. Só que a UFFS tinha um programa muito bom, eles tinham um auxílio de seiscentos reais, e isso deu para se manter, porque o nosso acesso de Planalto/RS até a universidade em Chapecó/SC dá cerca de 90 quilômetros, então a gente gastava muito com o transporte, com materiais, essas coisas, mas mesmo assim deu para se manter, e em outras coisas a minha família me ajudava um pouco, o que precisava, até que abriu a bolsa permanência do MEC, que é de novecentos reais, aí deu pra se manter bem, foi muito bom. Mas, mesmo assim, no meu caso, porque a gente tem uma formação, e eu sei como é administrar essas coisas, eu consigo ir e voltar para a universidade sem nenhum problema, eu trabalho em casa há tempos, eu saí do trabalho na escola para estudar, trabalho na lavoura, desde que me criei meu pai era construtor, e eu

trabalho nessa área também, e minha esposa é professora já faz um bom tempo, então, eu consigo fazer isso, estudar e trabalhar, não tem muita dificuldade. Mas eu tenho alguns colegas, porque eu conheço todos eles, que têm muita dificuldade. Depois de 2019 a bolsa permanência não abriu mais, faz mais de dois anos que não abre, então eles ganhavam o auxílio da universidade de seiscentos que depois baixou para quatrocentos, a gente lutou também para ver se conseguia reverter, a gente fez de tudo, não só os acadêmicos, mas através dos acadêmicos veio as lideranças, os caciques, o povo cobrou bastante, lutamos até o final, fomos até no Ministério Público, Promotoria, tivemos audiência, e, infelizmente, a gente não conseguiu. Eles quase não conseguem se manter, e para eles é difícil também, porque na Aldeia não é fácil de encontrar emprego, é bem complicado, até porque o nosso município é bem pequeno, não gera emprego quase, então a maioria dos meus colegas trabalham na agricultura, só que hoje, para quem tem pouca não vale muito a pena, o máximo que dá para fazer é se manter, então o que acontece, os meus colegas têm que trabalhar durante o dia inteiro, muitas vezes, um serviço muito puxado, e têm que estudar à noite, ir à universidade de noite, então eles se sobrecarregam muito, e muitas vezes acabam desanimando. (SIVAL, 2021).

Conforme refere a mônada de Sival, é possível observar que, nos últimos anos, ao mesmo tempo em que aumentaram as oportunidades de ingresso para os povos indígenas no ensino superior público, as condições para a permanência se tornaram mais difíceis. A conjuntura de crise nas universidades federais, orçamentária, com cortes de verbas ano a ano, e a partir de 2019 também política, com ataques do próprio Ministério da Educação, tem impactado nos programas de assistência estudantil. A bolsa permanência, destinada, sobretudo, a estudantes indígenas e quilombolas, tem passado por uma grande instabilidade, com menos vagas a cada ano, em 2019 o edital para cadastro de novos estudantes abriu com bastante atraso, e nos anos seguintes, 2020 e 2021, o edital não abriu. E as IFES afirmam não conseguir financiar toda a assistência estudantil com os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e sem comprometer o orçamento.

De acordo com informações repassadas pela UFFS, em agosto de 2021, dos 156 estudantes indígenas do campus Chapecó, quase 80% acessavam algum tipo de recurso financeiro para permanecer na universidade: 63 recebiam a bolsa permanência do MEC, e 61 recebiam auxílio PIN fornecido com recursos institucionais. O recebimento de auxílio financeiro institucional desde o início do ingresso à universidade até o recebimento da bolsa permanência ou de outra modalidade de bolsa, foi uma importante conquista para as/os estudantes indígenas, assegurada na avaliação do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFFS, em 2017. Antes disso, tinham que aguardar a abertura do edital de bolsa permanência do MEC, porém, como este demorava a abrir, muitas/os estudantes acabavam desistindo, por não ter condições de se manter durante esse período inicial.

Em relação às/aos estudantes coautoras/es, todas/os que entraram na universidade até 2019, conseguiram acessar a bolsa permanência de R\$ 900,00, e para mantê-la precisam cumprir critérios de desempenho, relacionados à aprovação e presença, conforme Portaria Nº 152/GR/UFFS/2019. As/os demais passaram a receber o auxílio PIN, que inicialmente era de R\$ 600,00 e depois diminuiu para R\$ 400,00. A maior dificuldade que encontram em relação ao valor dos auxílios, diz respeito ao alto custo do transporte, como apresentado no capítulo anterior, a maioria das/os estudantes indígenas da UFFS reside em outras cidades e estados próximos, e se desloca diariamente para as aulas e demais atividades universitárias.

Esse valor quase não dá para pagar o transporte para ir até à universidade

Enquanto o edital da bolsa permanência não sai, a gente recebe um valor que é fornecido pela universidade, de quatrocentos reais, era para ter saído o edital já esse ano, e até agora não saiu, que daí é outro valor, bem maior. Inclusive teve uma turma da universidade que foi lá em Brasília levar essa questão da bolsa permanência, e a gente não teve nenhuma resposta, a gente está aguardando, vai sair outro grupo de estudantes pra ir lá novamente. A gente sempre luta, mas nem sempre tem resposta, porém não faz com que a gente fique calado, ou que a gente deixe de ir para frente e lutar, faz com que a gente busque de novo e fique cada vez mais forte para realmente conseguir, mas desistir não! A gente completa um ou dois meses de curso e já começava a ganhar essa bolsa, mas até agora nada, inclusive, a gente ganhava seiscentos reais da universidade, e acabou baixando, está previsto para voltar às aulas ano que vem, e é meio complicado se manter com quatrocentos reais, porque aqui do Chimbangue até à universidade, é bem longinho. A gente não está reclamando, jamais, só que é bem complicado, para ir até a faculdade você precisa de transporte, e esse valor, quase não dá para pagar o transporte para ir até lá. E tem outros alunos que vem do Rio Grande do Sul, então acredito que deve ser bem mais alto. Querendo ou não, a gente precisa muito desse auxílio, porque além de a gente se deslocar até à universidade, precisa de materiais, às vezes a gente não tem livro, a gente tem que comprar, tem que estudar, tem que ralar, e nem sempre isso vai conseguir manter nós. (AMANDA, 2021).

Como explicitam as mônadas, frente as dificuldades materiais que podem inviabilizar a permanência na universidade, também há luta, seja para não diminuir o valor do auxílio, seja em protesto à abertura da bolsa permanência, ou mesmo buscando alternativas para diminuir os custos com o valor do transporte, como fizeram as/os estudantes da Terra Indígena de Nonoai, que frente à negativa da IES em fornecer o transporte, decidiram se organizar e solicitar auxílio financeiro para o poder executivo municipal.

Lutamos pelo ônibus

Começamos a se estranhar dentro do ônibus com os não indígenas, nossa, foi outra guerra. Eles faziam nós pagar mais, sabendo, eu acho, que nós ganhávamos bolsa permanência, e nós pagava R\$ 400, e os outros colegas não indígenas estavam pagando R\$ 250, aquilo gerou um conflito. E daí fomos atrás de ônibus, no começo até pagamos R\$ 600 pila no mês, até os outros entrar, para ter mais pessoas para dividir, porque no outro nós não podíamos mais. Fizemos reunião e daí falavam que nós tínhamos que ter uma associação para ter uma ajuda da prefeitura, tudo na lei. Lá fui eu de novo me estressar, o meu marido me levava para lá, para cá, e não dava certo, eu com meus filhos pequenos, era muita coisa e tinha que resolver, eu chorava, me estressava, meu marido foi meu braço direito. Até que deu certo a associação, demorou um ano. Eu fui até às prefeituras de Nonoai, de Planalto, porque nós tínhamos que tentar alguma coisa, conseguimos uma verba de R\$ 3.000 em Planalto e R\$ 2.000 em Nonoai. Fizemos até festa, fizemos uma vaquinha, demos lembrancinha para eles, praticamente o nosso pagamento desceu lá em R\$ 250, e até agora eu agradeço eles de todo o coração. Vamos ver depois dessa pandemia, outra diretoria está na frente, não sou mais eu, agora passamos para outros, e espero que seja a mesma coisa, que vão para frente e tudo que eu puder ajudar, eu ajudo. (MARIZETE, 2021).

As/os estudantes que precisam mudar de cidade para estudar, por serem provenientes de cidades mais distantes ou por fazerem cursos integrais, também enfrentam dificuldades financeiras, pois como a UFFS ainda não oferece residência estudantil, precisam pagar aluguel e outras despesas relacionadas à moradia em Chapecó. Para tanto, a Estudante de Enfermagem, além de economizar, buscou também recursos em outras bolsas, como de monitoria e pesquisa, outra alternativa encontrada é dividir aluguel com colegas da universidade. Em algumas situações, as/os estudantes contam com o auxílio financeiro da família para se manter, como no caso de Carlos, que ingressou durante a pandemia, portanto, só teve aulas de forma remota até o momento da entrevista, mas quando as aulas presenciais retornarem na instituição, terá que se mudar para Chapecó para continuar estudando em um curso de turno integral.

A gente acha que não vai dar, e bem por fim no mês dá, e vai indo...

Eu não trabalhei durante a graduação, porque o meu curso é integral, e como eu me mudei para Chapecó, eu consegui me manter com a bolsa permanência, disponibilizada pelo governo federal. Aí eu conseguia me manter, eu não conseguia me manter financeiramente bem, porque hoje em dia, e a cada ano, a inflação ia subindo, aluguel aumentava, supermercado, várias questões, mas eu consegui me manter financeiramente de uma maneira com que não fizesse eu desistir. Em algumas situações eu até pensei, "ah, financeiramente não está dando, eu vou ter que desistir", sabe, sobre essas questões, que a gente acha que não vai dar, e bem por fim no mês dá, e vai indo... E eu ia economizando para conseguir, para ter dinheiro para

almoçar, morava com outras pessoas, com outras colegas, e no meu curso eu fazia estágios em hospitais, em unidades, então eu gastava muito, e eu tinha que comprar vestimenta, roupas totalmente brancas, eu tinha que comprar uniforme para mim estagiar, então algumas situações financeiras também fizeram com que tivesse vontade de desistir, por eu não ter muito dinheiro para conseguir me manter. Mas, aos poucos eu fui conseguindo, economizando, enfim, aí não desisti. O problema da bolsa permanência é que ela nunca vinha num dia específico, a gente nunca sabia o dia que ia entrar o valor da bolsa, esse que era o grande problema. Às vezes, ela atrasava uma semana, duas semanas, tinha época de férias, que a gente precisava pagar o aluguel, e que a bolsa demorava um mês, dois meses para vir, então isso deixava a gente muito angustiado, principalmente quem dependia daquilo para se manter em outra cidade, e outros auxílios da universidade a gente não conseguia pelo fato de ter a bolsa permanência. A única bolsa que eu conseguia a mais, foi de monitora na universidade e quando eu fui bolsista de pesquisa, mas eu tinha todo um trabalho, era muito cansativo você ser monitora, bolsista de pesquisa, você tem que prestar conta da bolsa que você ganha. A bolsa permanência também, eu não me lembro bem, mas se eu reprovasse em tantas disciplinas durante o semestre era cancelada, não me lembro mais, mas eu conheço indígenas que tiveram a bolsa cancelada porque reprovaram, então esse também é um fator de desistência nas universidades federais. (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Os auxílios são muito baixos, vou precisar da ajuda dos meus pais

O que mais atrapalha para os cursos integrais, que tem que ir morar para lá, são os auxílios, que são muito baixos, é difícil se manter, por isso que tem muitos que desistem. Vou precisar da ajuda dos meus pais, eles me apóiam bastante, porque só com o auxílio que eu recebo da faculdade fica difícil para ir, vou ter que ir morar em Chapecó, vou ter que dizer todos os dias, não tem como ficar indo e voltando, aqui saí o ônibus só para os que estudam à noite. Vou ter que organizar, a esposa pretende ir junto, ela é agente de saúde aqui da comunidade. Não penso em desistir. (CARLOS, 2021).

Para além das dificuldades materiais, as/os estudantes que mudam para Chapecó sofrem com a adaptação a um contexto de vida diferente da Aldeia, com saudade da família e da comunidade. A mônada a seguir evidencia isso e a necessidade da moradia estudantil para estudantes indígenas que precisam deixar sua Aldeia para cursar o ensino superior.

A Casa do Estudante seria assim, metade das coisas encaminhadas

Estou morando em Chapecó há 6 anos, moro numa casa alugada junto com meu filhinho de 12 anos e uma colega da UFFS, do curso de Agronomia. A gente sai da Aldeia, vem para cá, então a gente tem essa dificuldade em se adaptar. A nossa dificuldade maior, não só minha, mas também dos demais indígenas é a permanência, porque nós como estudantes da UFFS, a gente não tem a casa do estudante, a gente tem que alugar um espaço para poder ficar e a gente depende da bolsa. Desde o começo que eu entrei na universidade a nossa bolsa é de novecentos reais, você sabe que o aluguel na cidade é muito alto, não se encontra por menos de quinhentos reais, é quinhentos, seiscentos reais o aluguel, está tudo caro hoje, alimentação no mercado, roupa, calçado, tudo fica difícil, então com novecentos

reais eu acho que é muito pouco para um estudante se manter, e a universidade não dá assistência, não dá apoio financeiro de nada, é somente a bolsa que vem do governo federal. Eu acho que a UFFS é uma das únicas universidades federais que não auxilia o aluno indígena com nenhum tipo de convênio, nada de auxílio, porque nas outras eles dão a Casa do Estudante e os auxílios da universidade, além da bolsa permanência. A Casa do Estudante seria assim metade das coisas encaminhadas, porque tem bastante indígenas, que não vem só eles, mas eles trazem os filhos, aí é mais difícil, que nem para mim que tenho um filho e pago aluguel para se manter a gente se encontra com bastante dificuldade mesmo. (MARLI, 2021).

Para além da questão de moradia, Geórgia Garcia (2019), faz um importante apontamento em sua dissertação, por meio das narrativas de mulheres estudantes Kaingang estudantes da UFRGS, destacando a necessidade da Casa do Estudante Universitário Indígena, como um espaço para que os anciãos e lideranças possam estar, observar e aconselhar os mais jovens, os seus *jambre* e os seus *regré*, um espaço para realizar eventos educativos aos *fóg*, para amansar seu preconceito, um espaço onde diferentes formas de ensinar podem e devem coexistir, como mais um dos caminhos para a decolonização das instituições de ensino superior. Como já mencionado, a UFFS disponibiliza apenas uma sala para uso das/os estudantes indígenas e suas comunidades, conquistada depois da avaliação do Programa, em 2017, buscando garantir um espaço físico de referência permanente. Recentemente, após uma luta histórica, marcada por vários protestos e ocupações, jovens mães estudantes indígenas garantiram junto à Reitoria da UFRGS, prédio para instalação de moradia.

Conforme observou Lopes (2015), mesmo distante das comunidades, o vínculo das/os estudantes Kaingang com elas permanece, talvez até mesmo de forma mais intensa, devido a sentimentos como saudade e reciprocidade. Por outro lado, como sinalizam algumas narrativas indígenas presentes no estudo de Doebber (2017), esse afastamento e essa saudade também pode se tornar um dos motivos de desistência. Na mônada a seguir, Marizete nos faz refletir sobre outros elementos relacionados à decisão de não sair da Aldeia para estudar, o que reforça a importância da interiorização das instituições de ensino superior públicas.

A minha bolsa é para estudo, e morar lá eu não posso...

Eu dei aula três anos na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Pero Ga. Ano passado eu passei num processo seletivo em Planalto/RS, estou trabalhando fora da Aldeia. Como fiquei grávida, pedi afastamento por causa da pandemia, trabalhava no CRAS, atendo as famílias que têm bolsa família na área indígena, acompanho eles, mas agora estou de licença. A minha bolsa é para estudo. Eu tenho que separar para transporte, lanche, material, e se for um dia fazer trabalho para

apresentar com colegas de fora da Aldeia, eu uso para passagem, hospedagem, essas coisas assim, e às vezes não dá. Para mim é pouco R\$ 900, imagine para aqueles que estão lá morando, pagar R\$ 600 até R\$ 700 de aluguel, ainda comida, transporte, porque a única coisa que ganha é a bolsa permanência, então acredito que esses que estão na cidade estão sofrendo mais do que eu, porque eu não pago aluguel. Subiu bastante de novo o combustível, eu tava até comentando com a minha colega ontem, se for de ônibus vamos ter que pagar uns R\$ 500, porque o combustível, nossa, é assustador quando você vai pensar, e morar lá eu não posso, eu tenho a minha família, e eu não quero sair da minha Aldeia, porque aqui eu me sinto segura, eu vou aonde quero, volto. Eu tenho meu mundo aqui diferente, e não quero criar meus filhos longe disso, eu quero que eles sigam o que eu segui, os costumes do meu pai, eu quero que eles vão em frente, que um dia também eles entrem na faculdade sabendo os costumes, sabendo se defender, defender a comunidade deles, eu uso ainda a minha língua, minha família fala só minha língua. Eu sou muito dessa de preservar, de defender a cultura, de seguir a cultura, então para mim seria horrível ter que sair daqui e ir para Chapecó para terminar minha faculdade. Eu não tenho essa ideia, mas em últimos casos a gente tem que fazer. (MARIZETE, 2021).

Assim como Marizete, apesar dos valores recebidos por bolsas e auxílios, a maioria das/os estudantes coautoras/es precisam trabalhar, não somente para se manterem na universidade, mas para auxiliarem no sustento de suas famílias. Para tanto, desenvolvem atividades diversas, com diferentes cargas horárias e remunerações, dentro e fora das Aldeias, conforme mônadas das/os estudantes e síntese no Quadro 2.

Quadro 2: Auxílios, bolsas e atividades remuneradas das/os estudantes coautoras/es

Nome	Bolsa Permanência	Auxílio PIN	Atividades remuneradas
Amanda	---	X	---
Andreya	---	X	Agente indígena de saúde
Carlos	---	X	Auxilia em atividades da família
Estudante Enfermagem	X	---	Monitora e bolsista pesquisa
Isabela	X	---	Bolsista PIBID e professora CEDUP
Liuzana	X	---	---
Marizete	X	---	Agente do CRAS na área indígena
Marli	X	---	Monitora
Sival	X	---	Desenvolve atividades diversas na Aldeia
Rudinei	X	---	Auxiliar-administrativo empresa privada
Vagmág	X	---	Professor Escola Indígena

Fonte: Elaborado pela autora com dados informados pelas/os estudantes (2021).

Você consegue estudar, mas como vai viver?

Estou me dedicando para valer, para não ter reprovação. Claro que não com uma nota alta, mas consigo passar nas disciplinas. É difícil trabalhar e estudar. Eu acordo 6h30, saio 7h de casa, estou pensando quando voltar as aulas presenciais, tem que sair 7h de casa e voltar só às 23h, isso que é o maior desafio. Muitos até falam, mas vocês indígenas estão recebendo a bolsa só para estudar, um auxílio de 900 reais, não precisa trabalhar, mas quando voltar as aulas, esse valor dá para pagar uma carona para ir para a aula. Você consegue estudar, mas como você vai viver, vai se vestir, se não trabalhar? (RUDINEI, 2021).

Esse semestre eu peguei duas disciplinas, porque eu trabalho também...

Eu trabalho no Posto de Saúde, como agente indígena de saúde, faço tudo que eu posso, porque eu já fiz um pouco do curso de Técnico de Enfermagem, aí eu tenho noção. Faz dois anos que aqui na minha Aldeia abriu uma vaga para agente de saúde indígena, a liderança fez uma prova, eu gostei do que estão fazendo agora, porque antes a liderança escolhia uma pessoa e colocava, agora não, eles fazem uma prova de conhecimentos, a enfermeira chefe do Pólo base SESAI, e os indígenas fazem, e principalmente tem que ser falante da língua materna. Fiquei em primeiro lugar, eu amo, mesmo que seja só de agente de saúde, eu amo, a gente faz visitas, principalmente aos idosos, quando a gente chega na casa deles verificar pressão, pesar, medir, é tão bom, eu visito sessenta e duas famílias, que a gente é em seis ou sete, cada agente faz um número de visitas. (ANDREYA, 2021).

Preferi ter poucas horas, para dar conta do trabalho e dos estudos

Eu sou bolsista do PIBID na Matemática, tem sido um grande aprendizado, a gente trabalha também em sala de aula, estamos na Escola Marechal Bormann. Eu trabalho no Centro de Educação Profissional (CEDUP) atualmente, que é um centro profissionalizante, trabalho com o ensino médio, tenho 14 horas. Eu preferi ter poucas horas, para dar conta do trabalho e dos estudos. Me inscrevi na quarta, na quinta já saiu o resultado, já me mudei para Chapecó, foi assim, em 24 horas, então eu deixo que a vida me leve, eu vou abraçando as oportunidades que a vida vai me dando. (ISABELA, 2021).

O trabalho assume diferentes configurações na relação com os estudos. A partir das categorias de estudante-trabalhador e trabalhador-estudante, definidas por Foracchi (1977), é possível observar que nas mônadas de Rudinei e Andreyá, é o estudo que precisa se adaptar ao trabalho, enquanto que na mônada de Isabela, há uma adaptação do trabalho ao estudo. Embora a relação entre estudo e trabalho não seja abordada com mais elementos, como observou Brocco e Zago (2016), o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites tanto no tempo investido nos estudos quanto na participação

em outras atividades, mas além do tempo, o tipo de atividade desenvolvida, a carga horária e a remuneração, bem como as exigências do curso e as condições da/o estudante influenciam nessa configuração. Diante disso, ainda de acordo com as autoras, a ampliação de bolsas de monitoria, pesquisa, extensão, estágio, iniciação à docência, ao mesmo tempo que potencializam a formação acadêmica ao aproximar com o curso, como atividades remuneradas auxiliam na permanência da/o estudante na universidade, como explicita a seguir a mônada da Estudante de Enfermagem.

Isso contribuiu muito para mim

Ao longo da graduação eu fui monitora, eu fui bolsista de pesquisa, eu participei de programas voluntários na universidade, ligas acadêmicas, grupo de pesquisa. A graduação em si, principalmente as públicas, elas são muito focadas na pesquisa, em pesquisar, e quando entrei na universidade eu não conhecia, aquele momento que tu "ah, vou para um projeto para conseguir horas para mim poder me formar", era esse objetivo que todo mundo falava, mas quando tu vai entrando em projetos, grupos, ligas acadêmicas, tu vai percebendo que aquilo é o teu crescimento, pessoal e profissional. Então eu fui entrando, e eu fui me identificando muito com a pesquisa, muito com estudar, muito com ver determinadas populações, no meu caso, eu me identifiquei muito com a pediatria, com o ensino da criança, toda essa questão sabe, de ver uma determinada população, e você gostar, e você querer fazer pesquisa sobre ela, então a universidade me mostrou isso. E dentro desse meio eu aprendi a escrever trabalhos, resumos, artigos, capítulos de livros, coisas que eu nunca imaginava, sabe, que lá no início, lá no início no primeiro ano da graduação eu pensava, "não, eu não vou ser capaz de publicar um trabalho em um evento internacional", e aí, no meu último ano de graduação eu apresentei um trabalho em um congresso internacional, então isso foi algo que eu não esperava, foram muitas conquistas ao longo, tudo aos poucos, e eu fui conseguindo fazer aos poucos, e quando eu me dava conta, eu tinha feito, então isso foi algo bem surpreendente para mim, e eu fiquei muito orgulhosa de mim mesma como pessoa, porque desde o início eu achei que eu não seria capaz, e lá no final eu descobri que eu era capaz de ter feito aquilo, então isso contribuiu muito para mim. (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Nesse sentido, é preciso problematizar sobre as condições de estudo, para que o sonho dessas/es estudantes com a formação se realize. Diante do enfrentamento de contextos de desigualdades pelas/os indígenas para estar-sendo estudante na UFFS, a Assistência Estudantil é fundamental para mantê-las/os nas universidades públicas, pois é contando com esse recurso que a maioria consegue se manter na IES. O contexto de retrocesso nas políticas públicas, sobretudo os cortes na política de bolsa permanência, têm comprometido a permanência estudantil e o ingresso de estudantes, se configurando como mais uma prática de racismo institucional do atual governo contra esses povos, com o intuito de excluí-los de seus direitos.

Os povos indígenas enfrentam contextos de desigualdades desde o processo de invasão e colonização. Conforme Quijano (1992), a estrutura colonial de poder produziu uma racialização hierárquica dos povos com a construção do outro (não europeu) como naturalmente inferior, como forma de legitimar a exploração e a dominação em todos os âmbitos. A partir da articulação entre raça e capitalismo, estabeleceu-se assim um novo sistema sócio-político-econômico, do qual a desigualdade faz parte da própria estrutura capitalista, ou seja, para que alguns tenham privilégios, outros precisam ser excluídos, tanto do ponto de vista material quanto ético e político. Apesar de todas as tentativas de dominação do ocidente capitalista, os povos indígenas resistiram, encontrando estratégias de sobrevivência e tensionando esse sistema ao propor culturas outras de vida.

Apesar do fim formal do período colonial, a colonialidade do poder permanece, ainda segundo o autor, assentada em uma pretensa hierarquização das culturas, privilegiando uma em detrimento das demais, instituindo um modelo único a ser seguido, em busca de dominar e aniquilar as diversidades. No Brasil o processo de dominação e exclusão continua acentuado, as condições de vida dos povos indígenas quando comparadas com a população em geral, apontam para a vulnerabilidade social, não somente em relação a uma condição de pobreza estrutural, já que contabilizam suas riquezas a partir de outros parâmetros também que vão além do modo capitalista de produção, mas ainda nas múltiplas violências sofridas, na negação de suas identidades e modos de vida, como abordado anteriormente, na propagação de uma história oficial que não reconhece seu protagonismo, na falta de acesso a direitos básicos...

Como mencionado no capítulo 2, a grande maioria das TIs Kaingang da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul apresentam condições precárias de vida, de saneamento básico (abastecimento de água, esgotamento sanitário, limpeza e drenagem, manejo de resíduos sólidos, entre outros), e de renda. A maioria é beneficiária do Bolsa Família, dado que por si só demonstra a posição vulnerável em que se encontram na sociedade brasileira, considerando tratar-se de um programa de transferência direta de renda do governo federal que beneficia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza.

Portanto, reconhecer a diferença significa também reconhecer a trajetória de racismo, desigualdades e opressão a que foram submetidos ao longo dos séculos no país e suas consequências, ter seus direitos reconhecidos, como o direito à Terra, políticas públicas básicas e políticas compensatórias, afirmativas e diferenciadas, voltadas a diminuir as

desigualdades estruturais, produzidas historicamente pela invasão de seus territórios, pelas violências, pela discriminação e marginalização, políticas que não desprezem seus modos de vida, tradições e territorialidades.

Nesse sentido, as políticas afirmativas de acesso e permanência no ensino superior para esses povos podem contribuir para a redução dessas desigualdades, tendo em vista que a escolarização no Brasil ainda se constitui como um fator determinante da situação socioeconômica e simbólica, mas desde que possibilitem condições equitativas, inclusive materiais, das/os estudantes indígenas permanecerem, e colaborem com suas demandas e de suas comunidades. Lembremos que em suas narrativas sobre a escolha do ensino superior, as/os estudantes coautores revelaram o desejo de contribuir com suas Aldeias frente a essa realidade racista de múltiplas desigualdades.

4.4 RESISTÊNCIA DAS/OS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

A tradição dos oprimidos nos ensina que o "estado de exceção" em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Há mais de dois anos estamos vivendo uma pandemia, ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19 (uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave e de elevada transmissibilidade), detectada inicialmente na China no final de 2019, e que em um pouco tempo se transformou em uma crise sanitária e um drama humanitário, e expôs nossa fragilidade frente à vida, nossos planos interrompidos, o desconhecido mundo pandêmico, o agravamento da crise brasileira e das desigualdades mundiais.

Essa situação aproximou todas/os, de alguma forma, da realidade vivenciada pelos povos indígenas no país. Como nos adverte Sônia Guajajara (2021), coordenadora executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), todo brasileiro hoje sente o que é ser tratado como indígena, pelo medo das doenças que vem de fora, contra a qual não há defesa e pela situação de exclusão que o povo brasileiro está passando atualmente, que há mais de quinhentos anos são realidades muito presentes para os povos indígenas. Célia Xakriabá (2020), outra importante liderança indígena, também nos alerta que a história dos povos

indígenas mostra que a pandemia e a ausência do Estado matam, em velocidades diferentes, e que a pandemia rememora a luta indígena e clama por respeito ao planeta que tem febre.

Não seria possível realizar essa pesquisa com as memórias e as experiências das/os estudantes indígenas na universidade, sem adentrar a essa realidade que a pandemia impôs, afinal, esses dois anos em que a universidade passou a operar com ensino remoto, se configurou em uma nova luta dessas/es estudantes para permanecer na universidade, que gerou diferentes experiências e expectativas, e foi permeado por tristezas, preocupações e dificuldades, que não se restringem às questões diretamente relacionadas ao ensino superior. Assinalar essas experiências é ainda, uma forma de resistência, de "inflar de ar o pulmão de nossa memória, pois é ela que nos dará alguma esperança de novos futuros [...] e deixar seu registro para as gerações que virão" (SOUSA, 2021).

Está me deixando bem triste, bem desanimada...

Antes de nos adaptarmos, foi bem ruim da nossa parte. E dentro da Aldeia a internet é bem precária. E a questão da pandemia é uma coisa que está me deixando bem triste, bem desanimada... No começo o pajé começou a fazer rituais, remédios do mato, a gente já perdeu duas pessoas pelo Covid, junto com um grupo de professores, a gente estava fazendo uma pesquisa sobre esse remédio, se era eficaz, tanto que o próprio cacique testou em si mesmo, testou em algumas pessoas próximas a ele que estavam com a doença, foi eficaz, foi bem eficaz... E com essas perdas que a gente teve, eu acho que a gente tinha que ter aprofundado essa pesquisa, usado em mais pessoas, só que a falta de recursos também nos impede de fazer isso... E esse conhecimento, como é que eu vou dizer, é dos próprios pajés, não é um conhecimento que está no papel, não é um conhecimento que você joga no Google e acha ali, eles mesmos vão indicar qual remédio, para que é bom... (LIUZANA, 2021).

As dificuldades do período pandêmico envolvem várias dimensões, inclusive do contexto psicológico, como pelo enfrentamento de mortes por conta da covid-19 e pelo temor de que o vírus afete duramente sua comunidade. Observo que muitos protocolos de saúde física foram tomados, mas e a saúde mental? As perdas, reais e imaginárias, o medo de morrer, o medo de perder, o não-vivido, a tristeza ocasionada pelo distanciamento social? E o luto coletivo? Essas mortes são parte de uma crise sanitária e humanitária mais ampla, uma epidemia silenciosa da dor. Muitos estudos têm demonstrado o aumento de transtornos mentais e de experiências traumáticas associadas à infecção ou morte de pessoas próximas. Mortes súbitas, inesperadas, solitárias, sem atendimento adequado, sem os rituais tradicionais

de despedida aumentam os riscos de lutos complicados, que impactam no curso da vida, diante disso é fundamental o apoio psicológico a essas/es estudantes.

O desâmimo e a tristeza da estudante remete ainda a mais um exemplo de como o conhecimento indígena com as plantas, com os remédios do mato, é potente, mas é desvalorizado, não há incentivos, recursos para que seja aprofundado. Por outro lado, os conhecimentos da natureza foram e continuam sendo expropriados epistemologicamente dos povos indígenas e de outros considerados arcaicos, e apropriados por intelectuais ilustrados e posteriormente por indústrias farmacêuticas, por meio da ciência e da colonialidade do saber, como nos mostra Castro-Gómez (2005), no livro *La hybris del punto cero*.¹⁹⁴

Essa mônada nos mostra também, diante de um Estado que busca se fazer ausente, o protagonismo e a resistência indígena na luta pela vida, com rituais tradicionais no enfrentamento da doença. Outra importante ação realizada foi a criação do Comitê Nacional pela Vida e Memória Indígena, pela APIB, em maio de 2020, lembrando que uma ação similar por não indígenas ocorreu somente em abril de 2021, quando foi fundada a Associação de Vítimas e Familiares de Vítimas da Covid-19 (Avico).

Assim como Liuzana, para a grande maioria das/os estudantes indígenas a principal dificuldade relacionada ao acesso ao ensino superior durante a pandemia é a precariedade da internet nas Aldeias, o que prejudica muito o acompanhamento das aulas, como referem também as mônadas que seguem. A crise gerada pela pandemia de covid-19 agravou as desigualdades sociais em todos os âmbitos, há um aumento no número de abandono escolar e universitário, de desempregados e da pobreza extrema (LAMEIRAS, 2021), além disso, a conjuntura de crise orçamentária e política nas universidades federais, citada anteriormente, e a falta da presencialidade estão ruindo com a política de assistência estudantil. Possivelmente, o atual momento é o período mais difícil para essas/es estudantes desde que começaram as políticas públicas na UFFS, ainda não há dados sobre o impacto que o ensino remoto causou na inclusão durante a pandemia.

Isso é um pouquinho mais problemático nessa pandemia...

¹⁹⁴ Um dos exemplos dados pelo autor (2005), foi como os povos indígenas e negros aprenderam, por meio da observação e da experimentação, a tratar picada de serpentes venenosas, e como os europeus reduzem esse conhecimento a uma experiência particular, a feiticaria, não científica, não racional, e se apropriam desse conhecimento para criar antídotos, sem reconhecer essa sabedoria e sem reverter esse conhecimento em algum benefício para esses povos...

E o que acontece nas Aldeias hoje, a maioria tem problema por falta de acesso à internet boa, muitas vezes por falta de um bom computador, notebook. A maioria do meus colegas têm celular, que muitas vezes não pega bem. A universidade, nessa pandemia, a gente tem lutado bastante para ver se conseguia alguma coisa, até agora não conseguimos nada, conseguimos um auxílio internet e o chip, só que o erro deles também, não estou julgando nada, mas aqui na nossa região a gente usa mais o telefone da operadora Vivo, o único que pega bem por aqui, só que quando eles tiveram essa ideia de mandar chip para os indígenas, eles tinham que ter consultado "o que pega melhor lá na Aldeia de vocês, qual pode ser?", mas isso não foi feito. Então todos os indígenas fizeram o pedido, só que veio por exemplo o chip com a internet das operadoras da Claro, da Oi, que quase ninguém conhece por aqui, então não pega, não pega... Nessa pandemia tem sido um processo bem difícil, bastante colegas que estão desistindo, mas devagarzinho estão trazendo a internet, uns já estão entendendo melhor como é... Eu acho que esse tem sido um dos maiores problemas, a falta de uma boa internet e de um bom computador. Mas isso é um pouquinho mais problemático nessa pandemia, porque depois que abriu a bolsa permanência em 2019, não abriu mais, então eles recebiam o auxílio de seiscentos reais, mas em fevereiro desse ano, se eu não me engano, a universidade, a Reitoria, a direção, diminuíram muito o auxílio. Já era meio difícil dos indígenas se manterem com os seiscentos reais, e em vez de ajudar um pouquinho mais, eles tiraram, o valor diminui para quatrocentos reais, então isso prejudicou muito a gente, sabe. Mas essa não é a minha preocupação maior, a minha preocupação maior é quando a gente voltar. Eu já tinha falado com alguns professores também sobre isso, que se a gente voltar e eles continuar recebendo esse auxílio só de quatrocentos reais, eu acredito que vai ter muita evasão, vai desistir muita gente, porque quando nós íamos antes da pandemia, nós já estávamos pagando só de transporte quatrocentos, quatrocentos e poucos reais, e a gente sabe que combustível tem aumentado quase todo dia. Então quando a gente voltar, se os meus colegas não tiverem pelo menos o valor para pagar o transporte, com certeza vai ser um grande problema. Essa é uma realidade nossa! (SIVAL, 2021).

Sempre acabam se prejudicando nas disciplinas por causa desse acesso

Que volte às aulas em breve, que a gente se encontra com bastante dificuldade, acredito que não só eu, mas com os demais também. Muitas aulas online não é fácil, as aulas presenciais seriam melhor, eu acredito, para a gente tirar essas dúvidas e buscar também o conhecimento com os colegas, porque a gente todo dia está aprendendo, não só com os professores, mas com os colegas também, e que essa pandemia passe e que tudo volta a normalizar. É bem difícil... É bem difícil as aulas online, porque tem bastante indígenas nossos que não estão na cidade, eles ainda estão na Aldeia, e lá é bem difícil o acesso de telefone, internet, então sempre acabam se prejudicando nas disciplinas por causa desse acesso. Então acredito que se para mim está difícil aqui, para alguns está mais ainda, que estão na Aldeia (MARLI, 2021).

O apoio pedagógico também se torna ainda mais fundamental para as/os estudantes indígenas, pois a falta da presencialidade também está influenciando no processo de ensino-aprendizagem e nas relações dessas/es estudantes com colegas e docentes, que frente a uma rotina de aulas remotas, consideram que ocorre um aprendizado maior nas aulas presenciais. Sival e Vagmág ingressaram na IES no ano de 2019, quando permaneceram na turma do PIN,

e em 2020, quando foram estudar com seus colegas de curso, tiveram apenas duas semanas de aulas presenciais, antes da suspensão por conta da pandemia e posteriormente pela mudança para o formato remoto.

E essa coisa de indígena também, que só consegue conversar frente a frente

As dificuldades é você não ter o professor na frente para fazer as perguntas, não ter aquela, aquela coisa que tem dentro da sala de aula, que tipo, parece que a aula fica mais interessante quando você está presente e você aprende muito mais, porque querendo ou não, na aula a distância eles começam a falar, mas tem coisas que passam, eles vão, parece que passa tudo tão rápido, que não dá tempo de você pegar tudo, daí você começa a não entender muitas coisas... Na presencial, você poderia ler o texto, mas tinha o professor ali pra tu perguntar a qualquer momento, e a Filosofia, como eu sou indígena, eu não uso muito as palavras difíceis, e texto de Filosofia tem um monte disso, tanto que eu uso o Google para tentar me apoiar nesse momento também, nas pesquisas de palavras. Deram um chip lá que era para a gente estudar, só que tem vezes que ele começa a ficar lento, que nem desse jeito que está agora, fica travando, daí o melhor é, às vezes, você assistir as aulas de novo lá no portal do aluno, só que daí não tem as perguntas que você quer, já não fica disponível para fazer. As experiências que eu mais tive presente foi com os meus colegas, meus parentes indígenas, porque não teve muito essa convivência com meus outros colegas, assim, já conversei um pouquinho, foi só umas três aulas, se não me engano, em cada disciplina, antes da pandemia. Eu não tenho conversado com muitos, não tem aquela coisa de estar dentro da sala de aula, porque dentro da sala tu começa a conhecer teus colegas, mesmo os de longe, você já começa a conversar com eles para estudar mais, sabe... E essa coisa de indígena também, que só consegue conversar frente a frente, não sabe conversar por vídeo, é por isso que eu falei que eu sou, que por vídeo era meio lento para conversar, coisa de índio, a gente prefere estar dialogando frente a frente. Sabe quando você está num lugar e você não conhece muito a turma, mas pretende conhecer e quer conhecer mesmo assim? Com os professores, eu não tenho muita intimidade com eles, porque eu não faço muitas perguntas. As coisas que eu mais faço é mandar minhas perguntas pelo chat mesmo, que eu consigo fazer, porque pela conversa eu fico meio, porque eu não conheço bem os professores. (VAGMÁG, 2021).

Já Amanda, Andreyra e Carlos ingressaram na instituição durante a pandemia, portanto, no momento da realização das entrevistas, ainda não tinham vivenciado aulas presenciais na UFFS ou tinham ido somente alguns dias. Diante de um entorno racista, mas de uma instituição que considera acolhedora aos indígenas, Amanda tem expectativas de estando estudante indígena na UFFS...

Criar expectativas de ir para a faculdade e ter outras...

Não vejo a hora que esse vírus terminar de vez, e a gente possa voltar ao normal. Eu ingressei online, então já tem um bom tempo que a gente não está junto no ambiente

de estudo, no momento está fazendo uma boa falta, a gente sente uma saudade enorme, demais, de conviver... E uma coisa também é que, esse preconceito, esse racismo sempre diminua, cada vez mais, que não aumente, principalmente para nós, indígenas. Inclusive, eu ainda acredito que quando voltar o presencial, não seja tão complicado, porque a UFFS sempre foi bem acolhedora para nós, como eu falei, eu acredito que não será aquele impacto grande, de eu criar expectativas talvez, de eu ir para a faculdade e eu ter outras... Eu acredito que não, assim, sempre bom a gente pensar que isso não vai acontecer... (AMANDA, 2021).

Além das dificuldades relacionadas à falta de presencialidade e à precariedade da internet nas Aldeias, o ensino remoto decorrente da pandemia associado a problemas históricos, como os conflitos que estão ocorrendo em algumas Aldeias do Rio Grande do Sul devido a invasões das terras pelos não indígenas, arrendamentos, disputas internas, noticiados em âmbito nacional, também têm interferido na experiência dessas/es estudantes com a universidade. Como mencionado no capítulo 2, as Terras Indígenas de origem dessas/es estudantes são historicamente e constantemente marcadas e ameaçadas por conflitos territoriais e de poder, externos e internos. As mônadas a seguir denunciam essas situações, marcadas por violências físicas e psicológicas, as lutas nesses enfrentamentos, e sinalizam como esses conflitos influenciam na relação com os estudos.

Se tivesse presencial, eu ia estar em sala de aula, não passando pelo que passei

Essa pandemia deu uma reviravolta na vida de todo mundo, porque fica difícil para tudo, às vezes você tem que dar atenção na hora ali e você não pode, está na aula, e acontece alguma coisa... Pelo menos na sala de aula você está presente, pode fazer pergunta, participa... E no momento, no semestre que passou agora, não deu para concluir duas CCRs, eu tive que abandonar, bem dizer, por causa que está tendo conflitos na Aldeia. E isso está gerando, está afetando todos os estudantes, eu acredito que os meus colegas também estão assim, está tendo invasão, e você acaba assistindo a aula, mas também não assistindo, porque tu tem que estar com o pensamento já nos dois, na aula ou tu corre, porque aqui na Aldeia geralmente é diferente a cultura nessas trocas de liderança, nesses conflitos. Daí tu tem que estar atendida, ou você faz isso ou faz aquilo. Então, no semestre optei por desocupar um pouco a minha cabeça e ficar na minha, ajudar minha comunidade, dar ideias, estar nas reuniões, e isso me fez desistir dessas CCRs. E acho que nessas que eu abandonei, não sei se foi por nota ou por falta, daí eu não vou receber mais bolsa permanência, daí não sei se vou receber de novo ou não, mas era um troco que eu usava na universidade. Porque se tivesse presencial, eu fico pensando, eu ia estar lá na sala de aula, não ia estar passando pelo que eu passei, posso até passar, mas quando eu chegar, mas pelo menos já participei da aula. Espero que passe logo essa pandemia para nós se encontrar na turma, com os professores, é mais proveitoso quando você está na sala. E o momento está terrível, nesse conflito eu tenho três famílias morando junto comigo, que eu tenho que abrigar, e dali a pouco chama a gente pra fazer isso, fazer aquilo... A gente tem que estar onde o cacique chamar, porque ele é o líder, não importa o que tu está fazendo. Então nessa pandemia para

mim estudar está muito curto o meu tempo, eu não presto atenção, agora é tudo on-line, tudo e-mail, eu nunca imaginava estar na frente de uma tela estudando, até por isso nunca quis fazer curso a distância. Está sendo bem difícil estar na frente de uma tela falando, tentando entender, que tu acaba não entendendo nada, e, às vezes, tu quer perguntar e fica meio "será que eu pergunto, será que dá para perguntar? E pergunta às vezes, às vezes não dá tempo, tem professor que deixa a brecha de dizer "eu fico na sala, se alguém quer conversar comigo", daí a gente vai e conversa, e tem professor que é preto no branco e deu, então tu fica meio... Para mim está sendo uma experiência praticamente desastrosa, mas fazer o quê? Tem que enfrentar para o bem de todo mundo, na verdade é a única opção no momento fazer online. Eu recebo meus colegas, às vezes, de noite aqui, minha casa é pequena, cada um tenta se concentrar na sua aula, cada um vai se acomodando, porque eu sei que é difícil, mas a gente tem que enfrentar junto. A aula on-line eu acredito que está sendo um desastre para todos nós indígenas aqui, tem uns que não conseguem acessar, tem bastante dificuldade de entrar no curso, que no momento em que parou as aulas, está parado. Já é difícil presencial para nós, então imagine on-line. É muito difícil mesmo, de enviar os trabalhos, eu acredito que é bem especificado, não tem aquela brecha, tem professor que é chato, já digo que é chato, tem que ser do jeito dele, não querem receber e-mail. Eu estou ajudando quem eu conseguir, porque até pra mim fica difícil, às vezes não consigo fazer os trabalhos para mandar dentro das normas que eles querem, tamanho, e tirar foto, faça isso, faça aquilo, querem à mão... Eu acho que está tendo bastante evasão, já desistiram um monte, tem uns aí aguentando porque conhecem mais a tecnologia. Então, eu fico sentida por causa disso também, porque é uma coisa que nós estamos perdendo, tomara que volte ao normal logo, para todo mundo entrar de novo. (MARIZETE, 2021).

A gente não tem nem coragem de estudar às vezes, é a nossa vida que está em jogo

Entrei bem no começo da pandemia, em 2020, fui na aula na UFFS só uma vez, depois parou tudo. O que dificulta muito é a internet, ela tem seus dias, quando está para chuva, quando tem muito vento, cai direto, daí é muito difícil participar das aulas on-line. Eu comecei uma matéria do meu curso, mas daí não deu para levar para frente, porque aqui na minha Aldeia está acontecendo uns conflitos internos e minha mãe foi machucada, tive que acompanhar ela nos médicos, no hospital... Foi bem complicado o semestre passado para mim, não deu tempo nem de eu acompanhar as aulas, foi bem difícil, mas esse semestre eu peguei duas disciplinas, porque eu trabalho também. Um grupo de pessoas fizeram um grupo entre eles e disseram que certa pessoa ia ser cacique, outra ia ser capitão, e a comunidade não aceitou. E eles dizem que querem mudar, que querem fazer isso, aquilo, só que eles machucaram muitas pessoas, colocaram presos, reféns, surraram mulheres, querem arrendar terras, e isso não tem lógica, a gente que entende um pouco, estudou um pouco, a gente sabe o que é certo e o que é errado. A gente não está mais naquele tempo antigo em que a gente obedecia o que a liderança falava, agora a gente tem autonomia própria, ninguém pode falar por mim, porque eu não estou apoiando liderança nova nenhuma, nem eu, nem minha família, isso é violação de direitos previstos na Constituição, e mesmo assim, eles não estão nem aí, estão cada dia mais fora. Daí foi pedido a Força Nacional, já faz três dias que estão na Aldeia. Eu já tinha visto vídeos, e pessoas falando, mas nunca pensei que fosse acontecer aqui na minha Aldeia. A gente não tem nem coragem de estudar às vezes, porque assim, eles falam que vão transferir eu e meus parentes, colocar fogo nas casas, escolher as casas melhores para eles, sabe... Onde já se viu? Eles querem que a gente abandone as casas, que saia de medo, mas a gente não vai sair, mesmo apavorado a gente continua. A gente mora na Aldeia, a terra é nossa, nem é nossa, é da União, mas a casa foi a gente que construiu, os móveis foi a gente que comprou, é difícil sair e

começar num lugar tudo de novo. Eu cada dia mais fico em estado de choque, eu passei por depressão e tudo, e de novo estou tomando os remédios, porque, às vezes, eu não conseguia nem dormir. Peço para Deus, nas minhas orações, para que isso se resolva, porque a gente aqui, tem a minha avó, ela está com 98 anos, eu penso nela, porque a minha mãe já está sofrendo demais, eu e meus irmãos tivemos que tirar nossa mãe da Aldeia, ela está morando na cidade, teve que fazer duas cirurgias, está andando de muleta, sabendo que ela sempre foi uma mulher guerreira, criou nós sozinha, com a minha avó, a gente não tem pai, e isso me machucou, dói até agora, só de pensar. Eu apenas peguei duas matérias, para ver se eu consigo levar, só que a cabeça da gente não consegue parar de pensar no dia de amanhã, no que pode acontecer, porque eles ameaçam a gente direto...¹⁹⁵

4.5 ATUAÇÃO NA LUTA POR DIREITOS NA UNIVERSIDADE

Essa é a luta...

A luta de permanecer na universidade é a de se manter lá, se manter na universidade, essa é a luta... De sempre sair todo dia estudar, chegar de madrugada em casa, isso já é uma luta... A gente tem que lutar mais ainda, a gente já tem algum espaço conquistado na universidade, nosso sonho é de conseguir mais coisa, mais espaço dentro da universidade, porque a gente sabe que depois que trocou o governo, as coisas têm sido muito complicadas para nós das universidades federais. Um pouquinho daquilo que a gente conquistou, a gente está cada vez mais perdendo, a gente tem que lutar para isso, para ver se consegue manter aquilo que a gente conquistou, e tentar conquistar mais espaço dentro da universidade. Não são todos, mas a maioria sempre são de acordo, a gente fez movimento, a gente fez tudo. Nosso coletivo dentro da universidade, a luta sobre a nossa questão, tem sido muito boa, claro que a gente tem que lutar mais ainda. (SIVAL, 2021).

As ações afirmativas têm contribuído significativamente para a presença de grupos socioculturais diversos no ensino superior, no entanto, ainda faltam políticas específicas adequadas para atender essas diferenças e promover a interculturalidade. Por outro lado, há um protagonismo de estudantes indígenas nas lutas individuais e coletivas narradas pelas/os coautoras/es para estar-sendo estudante indígena na UFFS e uma potencialidade para a construção das próprias políticas de acesso e permanência em conjunto com a instituição.

Como abordado ao longo do capítulo, são lutas pela ampliação do acesso, sobretudo em cursos da área da saúde, pelas condições de permanência, que passam pela busca de reconhecimento e valorização, pelo apoio institucional, como na participação na criação e nas melhorias do PIN, na batalha pela manutenção do valor do auxílio institucional, em mobilizações pela abertura do edital da bolsa permanência, reivindicações por transporte e moradia, resistências no ensino remoto na pandemia, entre outras. Como ressalta Sival, diante

¹⁹⁵ Nessa mônada optei por preservar a identidade da/o coautora/or.

de um contexto bastante desfavorável já mencionado, são lutas não somente para conquistar mais espaço dentro da universidade, mas também para manter o que foi conquistado. Nesse sentido, as/os estudantes coautoras/es referem que há um coletivo de estudantes indígenas que ainda está se fortalecendo no território da UFFS/Campus Chapecó, do qual nem todas/os essas/es estudantes participam.

Até mesmo eu não tinha essa noção, que eu entrando poderia lutar por algo

Hoje tem esse movimento, porque até então há alguns anos atrás, eles não tinham essa noção, como eu falei, até mesmo eu não tinha essa noção, que eu entrando poderia lutar por algo, fazer movimento em cima disso, então acredito que, até os próprios indígenas da universidade... A gente já fez evento, tipo no mês de abril, noites culturais na UFFS, não somente na de Chapecó, nos outros campi também. Está bem forte já esse movimento indígena interno na universidade. (ESTUDANTE DE ENFERMAGEM, 2021).

Tive que me afastar um pouquinho

No início eu era mais presente, quando a gente fazia todos juntos as disciplinas, os indígenas, mas depois, quando eu fui para a minha turma mesmo, ficou muito pesado, tinha que estudar um pouco mais, trabalhar, então tive que me afastar um pouquinho, mas não por desinteresse, mais por falta de tempo. (RUDINEI, 2021).

Falta pessoas para chamar mais

Acredito que tenha, porém, não existe todo aquele movimento assim grande, ainda faltam pessoas para chamar mais, a gente precisa de mais pessoas que queiram, porque a minha colega, a minha amiga, com quem eu moro, a Raiana, ela também é indígena, ela estudava na UFSCar, e assim dentro da UFSCar ela era bem ativa nos movimentos por direitos e tudo mais, e aqui ela falou que sente falta desse movimento, falta mais pessoas que chamem. (ISABELA, 2021).

Talvez eu mesmo não estou indo atrás de buscar

O pedido que a gente conversou mais que eu tava ali também sobre isso, quando teve o Acampamento Terra Livre, que tinha muitos povos de todo o Brasil lá, que a gente queria ver se tinha alguma forma de ajudar a gente chegar até lá, como estudantes da universidade. Só que depois eu não sei como ficou, porque eu foquei mais dentro da área mesmo, porque dentro da Aldeia a gente já fez um movimento que foi aqui por perto mesmo, mas dê certa forma foi um pouco de ajuda que a gente tinha que fazer. Talvez eu mesmo não estou indo atrás de buscar... (VAGMÁG FERNANDES, 2021).

Ninguém fica para trás, é um por todos e todos por um!

A gente sempre faz mobilização para lutar pelos nossos direitos, então eu sempre participei desde pequena, desde pequena levando sempre na luta. Então todo mundo se junta e vai na luta junto, ninguém fica para trás, é um por todos e todos por um. A gente fez aqui, teve bastante em outras áreas indígenas. (AMANDA, 2021).

Como observou Fernandes Kaingang (2018) em sua tese de doutorado, pertencer a algum povo indígena não significa pré-requisito para atuação coletiva e inserção nas lutas, a participação política das/os estudantes na academia varia, tanto no movimento indígena estudantil, quanto no apoio às mobilizações indígenas que ocorrem nas proximidades dos campi, existem diferenças como idade, interesses, objetivos, posições ocupadas na Aldeia, entre outras. Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, existem estudantes que não se inserem nas lutas sociais a partir da universidade, entendendo-a como um espaço de formação acadêmica, na maioria dos casos quem participa são estudantes que têm formação política de base, mas em alguns casos são estudantes que passam a participar das lutas sociais ao inserirem-se na universidade, buscando protagonizar mudanças na própria realidade.

Nessa direção, Lopes (2015) afirma que a universidade também pode ser um espaço de formação de lideranças indígenas. No percurso universitário de Marizete, por exemplo, é possível identificar nas mônadas dispostas ao longo do texto, que após duas desistências, a estudante e coautora, vem se tornando uma liderança indígena na universidade, por sua atuação na luta pelo acesso e permanência coletiva na universidade, ao estabelecer um diálogo com estudantes indígenas, e entre a universidade e sua Aldeia, tomar a frente na divulgação do processo seletivo na Terra Indígena Nonoai, na luta por transporte, na criação da turma do PIN, entre outras ações.

Na atuação política na universidade, também há estudantes indígenas que desempenham o papel de representação nas Comissões de Acompanhamento Geral e Local do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na UFFS (PIN). Na mônada abaixo, Sival destaca que, como membro do PIN, ele exerce um importante papel de interlocutor entre a universidade e a comunidade, orientando e incitando as lutas. Entretanto, apesar da importância dessas representações, segundo informações institucionais, é difícil ter a participação de estudantes indígenas mesmo nas Comissões Locais de cada campi, o que levou a instituição a suprimir a obrigatoriedade da representação de um estudante indígena

por etnia da Comissão de Acompanhamento quando o Programa foi avaliado em 2017, mas a deixar uma composição mínima de membros.

Quando tem uma luta, a gente que puxa

Como membro do PIN, a gente tem sempre lutado e ajudado nossos colegas, não tem só eu, tem outros colegas também que são membros. A gente tem feito, por exemplo, quando tem uma luta para fazer para reivindicar alguma coisa, a gente está sempre na frente, a gente que puxa, tem que fazer isso, aquilo, quando tem alguma coisa importante na universidade, que muitas vezes nossos colegas não têm acesso, a gente sempre está ali para ajudar também, a gente também conversa com as lideranças, com os caciques quando tem alguma reunião, alguma coisa, a gente tem feito isso. Vejo isso como muito bom, porque se não fosse isso, na verdade, ficaria tudo meio perdido, por ser membro do PIN sempre tem alguém que está lá na frente orientando os outros. (SIVAL, 2021).

As memórias e as experiências dessas/es coautoras/es para estar-sendo estudantes na UFFS, nos mostram que por meio de suas presenças, protagonismos e resistências, as/os indígenas vêm abrindo caminhos mais decoloniais, interculturais e antirracistas na universidade, em uma luta que "tem muito chão pela frente" (LIUZANA, 2021). Assim sendo, encerro esse capítulo com um ensinamento de Célia Xakriabá (2020, p. 110-117),

[...] Subverter requer colocar corpo e mente em ação, e isto provoca deslocamento. Portanto, não há alternativa senão a de começar a fazer. Mas como começar? É preciso começar fazendo por algum lugar, e a única pista que eu daria nesse sentido é: aprenda a se descalçar dos sapatos usados para percorrer caminhos e acessar conhecimentos teóricos produzidos no centro. Deixe os pés tocarem o chão no território. Seus sapatos se tornarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto nossas mentes que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo. Se não existe caminho aberto, comece fazendo uma picada; se já existe a picada, abra um carreiro; se já existe carreiro, alargue-o, torne-o uma estrada. Somente com esse exercício podemos ampliar os horizontes e construir uma educação territorializada e inspirada nas experiências dos povos indígenas e, assim, efetivar as práticas decoloniais para além do discurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA UNIVERSIDADE PARA POUCOS TODAS/OS¹⁹⁶ - A ESPERANÇA VEM EM COTAS

Por querer estar com nós...

Eu estou muito orgulhosa de você ter se colocado na frente disso, porque são poucas pessoas que fazem isso, de querer estudar sobre a gente, e para mim fica, tipo, eu me sinto honrada de participar com você, porque você está colocando uma experiência incrível dentro da UFFS, você está sendo uma pessoa que, tipo, veio de fora mas está querendo mostrar para a UFFS que todo mundo é capaz de fazer isso, então parabéns também pra você, parabéns! Muito obrigada você por querer estar com nós, então que seja bem aproveitado! (MARIZETE, 2021).

A gente está junto nesse tema, nesse projeto

É muito importante, porque muita gente precisa saber sobre essa realidade e muitas pesquisas podem não chegar a certas pessoas, e talvez a tua chegue a certas pessoas. Então, é bem importante para nós, dá mais força para nós, de poder falar, de poder se expressar para alguém que meio que se torna um veículo para que essa realidade chegue a várias pessoas, e é bom quando a gente encontra pessoas interessadas na nossa cultura, a gente se sente privilegiada de poder falar, se abrir! (LIUZANA, 2021).

Mais do que um simples conceito, a decolonialidade é um projeto de existência, que têm em si uma tarefa política e ética: ouvir as/os oprimidas/os e contribuir para que possam reconstruir a própria história. O momento histórico nos chama à (re)humanização, ao (re)conhecimento da diversidade humana, ao acolhimento de cada uma/um em sua singularidade e coletividade, o que implica em abrir-se para a escuta e para o diálogo, habilidades a serem aprendidas e cultivadas.

Assim como as estudantes coautoras Marizete e Liuzana, espero que essa realidade das/os estudantes indígenas na universidade, em forma de tese, seja bem aproveitada, chegue a certas pessoas e possa contribuir de alguma forma com a luta desses povos pela educação superior, e que novas pesquisas sejam desenvolvidas para compreender outros aspectos dessa realidade, como o papel dessa geração de estudantes indígenas em questões mais amplas do movimento indígena, a luta de lideranças, estudantes, egressos e movimento indígena regional para garantir possibilidades de acesso ao ensino superior, as evasões na universidade e o contexto das/os egressas/os.

¹⁹⁶ Em contraposição ao posicionamento do ex-ministro da Educação Milton Ribeiro, que, afirmou à TV Brasil, em 09 de agosto de 2021, que "a universidade é para poucos" conforme já indicado na nota 36.

As memórias e experiências das/os estudantes coautoras/es Kaingang anunciam e denunciam um quadro complexo de acesso e permanência na universidade. Ao mesmo tempo em que sonham com o ensino superior como um projeto individual e coletivo, lutam e resistem aos muitos desafios, como ameaças de cortes aos seus direitos (como a Lei de Cotas e a bolsa permanência), racismos, preconceitos, sofrimentos, dificuldades materiais e subjetivas que enfrentam dentro e fora da universidade.

Com base no diálogo com essas memórias e experiências, considero que dentre as (de)colonialidades da UFFS, há várias ações da universidade que têm contribuído para o diálogo, o acesso e a permanência de estudantes indígenas, sobretudo, seu Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas, instituído em 2013 e avaliado em 2017, que demonstram que as políticas públicas têm efeitos, que o que se produz no interior da universidade tem efeito. Desde a criação do Programa observa-se uma busca pela construção coletiva, mesmo que com limitações, por parte da equipe da universidade (docentes, técnicas/os), por parte das lideranças e comunidades indígenas, e depois por parte das/os estudantes indígenas que a partir de suas experiências vão colaborando e forçando a instituição a "tentar adaptar de alguma forma a universidade para os indígenas", como sintetizou o estudante coautor Vagmág (2021).

O PIN propicia um acesso diferenciado, ao oferecer mais vagas, além daquelas estipuladas pela Lei de Cotas e ao estabelecer outras formas de seleção além do Enem/Sisu, mais específicas e contextualizadas à realidade indígena. Também fornece auxílio institucional PIN, com recursos da universidade, para estudantes que não tiveram acesso à bolsa permanência do governo federal, ajudando as/os estudantes na manutenção material. E diante de um contexto universitário ainda racista e desigual, criou uma turma específica de estudantes indígenas nos semestres iniciais e monitorias específicas para o Programa, que são avaliadas positivamente pelas/os estudantes coautoras/es, ao favorecer um apoio pedagógico, social e psicológico com outras/os estudantes indígenas, e docentes que reconhecem e valorizam os povos indígenas, favorecendo as trocas interculturais, a identificação e a representação, uma maior compreensão sociolinguística, potencializando o processo de ensino aprendizagem.

Na esteira da construção de condições mais equitativas de acesso e permanência, essas/es estudantes lutam pela ampliação das vagas, sobretudo em cursos da área da saúde, pelo acesso à bolsa permanência, por melhorias relacionadas ao transporte e à moradia, como

a Casa da/o estudante indígena, e por relações mais dialógicas, interculturais e igualitárias, para que possam "expressar que sou indígena, sem medo", como referiu a estudante coautora Amanda (2021), reconhecendo que a "UFFS também é terra deles" (MARIZETE, 2021).

Como foi possível vislumbrar nas mônadas, o ingresso e a permanência de estudantes indígenas por meio da Lei de cotas, bolsas de estudo e outros programas, que representam grandes avanços no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, impactam para que se construa uma perspectiva de futuro mais decolonial e intercultural na universidade.

Desse modo, apesar da UFFS apresentar algumas frentes de diálogo com as/os estudantes indígenas, é necessário ampliar esse diálogo, garantir a pluridiversidade do currículo, aumentar a diversidade étnico-racial do corpo docente e sua formação continuada, expandir as atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolvam a temática indígena em todas as áreas do conhecimento, promover a interculturalidade crítica, a intercientificidade, a educação das relações étnico-raciais antirracista. Estas ações, projetos e programas devem ser capazes de reconhecer, aceitar e construir a partir das diferenças, de criar novas perguntas e respostas com a/o outra/o em vez de reproduzir, de promover saúde mental e atenção psicossocial na universidade

Decolonizar e interculturalizar a universidade cumpre, portanto, papel fundamental epistemológico, social, político e ético, que deve perpassar não somente a sala de aula, mas todas as estruturas universitárias. Com a presença dos povos indígenas e negros a universidade se torna pluriversidade, pela riqueza étnica e cultural trazida por esses povos. Nesse sentido, a sociedade ganha com a inclusão e a valorização de estudantes indígenas na universidade, são ganhos científicos, com conhecimentos outros, ganhos culturais, com formas outras de vida, ganhos sociais, com a formação de pessoas interculturais e com a educação de relações étnico-raciais antirracistas, entre outros. Além disso, o pensamento não hegemônico nos ajuda a pensar em um mundo diferente, imaginar uma outra universidade. Como afirma a jornalista Eliane Brum (2020), "imaginar é ação política. Imaginar é instrumento de resistência. Imaginar o futuro já é começar a criar o presente."

Diante das questões tratadas nessa pesquisa e na direção dos estudos em que me apoiei, considero que a expansão de vagas associada a uma política de inclusão social, ao mesmo tempo que favorece o ingresso de sujeitas/os historicamente excluídas/os, apresenta novos desafios que podem impactar num processo de democratização mais amplo da universidade brasileira, que vai além do acesso, e envolve a decolonização e a

interculturalização dos discursos, das estruturas, das relações e das práticas acadêmicas. Ainda estamos longe de uma democratização do ensino superior brasileiro, mas hoje, tenho certeza de que isso só será possível se incluirmos a decolonização e a interculturalização das universidades, consolidando a democratização do ensino superior com o reconhecimento e a valorização das diferenças, e a diminuição da discriminação e do preconceito.

Essas mudanças na educação não se fazem espontaneamente nem de um momento para o outro, mas devem ser construídas a partir de dentro, a partir das brechas, para que amanhã seja possível uma educação outra, libertadora. Em nosso país, especialmente no momento em que vivemos, de contínuos retrocessos nas políticas públicas, sobretudo às políticas indigenistas, de movimentos contrários aos direitos indígenas, falar de inclusão social e de combate ao racismo é falar de resistência, e às vezes, é preciso continuar resistindo para avançar de novo na luta por uma universidade "donde quepan muchos mundos."¹⁹⁷

Nesse sentido, essa tese buscou produzir conhecimento com base nos elementos de uma educação outra, mais decolonial e intercultural, tendo como um dos principais desafios, além do período pandêmico, já abordado, o de ouvir, dialogar e (des)aprender com autoras/es e estudantes coautoras/es indígenas, buscando superar o desejo e o receio de ler a/o outra/o a partir de teorias e práticas eurocêntricas incorporadas ao longo da vida, "tornando o exótico familiar", e buscando perceber as colonialidades da instituição universitária, "estranhando o familiar" (VELHO, 1994), enquanto estudante, trabalhadora e pesquisadora, a partir de memórias e experiências outras.

(Des)aprendi que respiramos a colonialidade cotidianamente, que ela se mantém viva nas práticas e estruturas das instituições de ensino superior, em nossas memórias e em tantos aspectos da nossa experiência moderna, desse modo, sei que o desafio de me decolonizar, de imaginar e construir uma educação superior outra vai além de um projeto de pesquisa, é um projeto de vida.

O medo de errar nas relações étnico-raciais e na prática antirracista também esteve presente no processo de produção. Conforme Schucman (2020, n/p), "há uma fragilidade muito grande de receber uma crítica neste lugar de brancos que faz parte dessa estrutura." Como afirmei em meu memorial, estou em letramento racial, e entre erros, acertos, interlocuções e reflexões, está o meu processo de transformação, a beleza e a importância da formação permanente, do "fazer-se professora/or" (PAIM, 2005). Como nos ensina Paulo

¹⁹⁷ Inspiração no discurso do movimento zapatista "El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos".

Freire (2001, p. 58-59) "gosto de ser gente porque sei que a minha passagem pelo mundo [...] não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. [...] porque a história em que me faço com os outros [...] é um tempo de possibilidades, e não de determinismo."

Urge lembrar na finalização dessa tese, que "além dos afetos que alimentamos, a nossa riqueza são os pensamentos que pensamos, as ações que cumprimos, as lembranças que conservamos e não deixamos apagar e das quais somos o único guardião" (BOBBIO, 1997, p. 30). É hora de (des)fazer as malas dessa viagem profunda e transformadora que foi o doutorado. Guardar na memória experiências, lembranças, aprendizagens, amizades, lembrando que, conforme o poeta brasileiro Antonio Cicero (2002, p. 11), "guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la, por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado, [...] fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela [...] por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declama um poema: para guardá-lo."

Sempre haverá páginas ávidas por serem escritas, aprendi com os povos indígenas a valorizar as lutas dos que vieram antes e continuá-la... A olhar para trás, para tudo que caminhamos para chegar até aqui... Acreditar que nada muda ou que as coisas estão piores é desonrar a luta de tantas pessoas que nos antecederam. Quantas sementes foram plantadas e hoje nós colhemos os frutos, assim como são as sementes que hoje semeamos, às vezes, em pleno deserto, nas brechas, mas elas crescem silenciosamente e não sabemos onde nem como irão florescer. Mas elas irão florescer. Como no poema de Carlos Drummond de Andrade (1945) "Uma flor nasceu na rua! [...] Furou o asfalto, o tédio, o nojo e ódio". Não são poucas as dores e as esperanças que nos unem, que sempre encontremos dignidade entre nós...

Vida
vale vivê-la
se, de quando em quando,
morremos
e o que vivemos
não é o que a Vida nos dá
nem o que dela colhemos
mas o que semeamos em pleno deserto.
(COUTO, 2016b).

REFERÊNCIAS DAS/OS COAUTORAS/ES

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Amanda Pesente**, estudante de Pedagogia pela UFFS. Em 14 de agosto de 2021.

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Andreya Farias**, estudante de Geografia pela UFFS. Em 02 de dezembro de 2021.

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Carlos Daniel Fortes Vaz**, estudante de Engenharia pela UFFS. Em 07 de dezembro de 2021.

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Estudante de Enfermagem** pela UFFS. Em 21 de agosto de 2021.

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Isabela da Silva Santos**, estudante de Matemática pela UFFS. Em 26 de novembro de 2021.

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Liuzana Inácio**, estudante de Ciências Sociais pela UFFS. Em 21 de outubro de 2021.

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Marizete Garcia**, estudante de História pela UFFS. Em 24 de novembro de 2021.

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Marli de Oliveira Tomás**, estudante de Letras - Português e Espanhol pela UFFS. Em 21 de setembro de 2021.

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Rudinei Guilherme Lemes**, estudante de Administração pela UFFS. Em 09 de setembro de 2021.

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Sival Cadete**, estudante de Ciência da Computação pela UFFS. Em 03 de setembro de 2021.

Entrevista realizada por Ana Karina Brocco com **Vagmág Fernandes**, estudante de Filosofia pela UFFS. Em 19 de outubro de 2021.

REFERÊNCIAS

- ACORDI, Daniela Karine dos Santos. **A Casa do Agente Ferroviário de Estação Cocal: memórias, educação para o patrimônio e ensino de história.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2021. 140 p.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Notas sobre o luto.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. In: **Conferência Anual TED.** Oxfor/Reino Unido, 21-24 jul. 2009.
- ALMEIDA, Carina Santos de. **Tempo, Memória e Narrativa Kaingang no Oeste Catarinense: a tradição Kaingang e a proteção tutelar no contexto da transformação da paisagem da Terra Indígena Xapecó.** Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015. 542 p.
- ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira; QUEIROZ, Mônica Romitelli de. Ação afirmativa em educação: quando a política pública dialoga com as diferenças silenciadas. In: ANDRADE, Marcelo (Org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, v. 1, p. 144-160.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Rubem. Filosofia do Gato. In: ALVES, Rubem. **Pimentas: para provocar um incêndio, não é preciso fogo.** São Paulo: Editora Planeta, 2012a.
- ALVES, Rubem. **Crônicas: educação.** LAGO, Samuel (Org.). Curitiba: Nossa Cultura, 2008.
- ALVES, Rubem. Ensinando a Tristeza. In: ALVES, Rubem. **Pimentas: para provocar um incêndio, não é preciso fogo.** São Paulo: Editora Planeta, 2012b.
- AMES, Valesca Daiana Both. **Indígenas no ensino superior: uma análise sobre a formação dos estudantes Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019, 252 p.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo.** São Paulo: Círculo do Livro, 1945.
- ANGELIN, Ana Paula. **A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo exploratório.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 96 p.
- ARESI, Cláudia. **Transformações culturais e territórios: o Kaingang da Reserva Indígena de Serrinha – RS.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. 169 p.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

ARTAUD, Antonin. Carta para Jacques Rivière em 25 de maio de 1924. In: KIFFER, Ana (Org.). **A perda de si**: Cartas de Antonin Artaud. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

ASCARI, Viviane Marmentini. **Os povos indígenas na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim - Afirmações e conflitos**: o diagnóstico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017. 158 p.

ATTIG, Tomas. Relearning the world: making and finding meanings. In: NEIMEYER, Robert (Org.). **Meaning reconstruction and the experience of loss**. Washington: American Psychological Association, p. 33- 53, 2001.

BALDUS, Herbert. **Ensaio de Etnologia Brasileira**. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1979.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, mai.-ago. 2013.

BARROS, Manoel de. Retrato do artista quando coisa. In: BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010a.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão**: poesia quase toda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BARROS, Manoel de. Menino do Mato. In: BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010b.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo (Obras Escolhidas v. 3). São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Braziliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única** (Obras Escolhidas v. 2). São Paulo, Brasiliense, 1995.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Percursos e tendências das pesquisas sobre educação indígena na Região Sul do Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 389-419, abr./jun. 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos da interculturalidade. In: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**. Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 129-141.

BETTENCOURT, Lucia. "Cartas brasileiras: visão e revisão dos índios". In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p. 39-46.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BIANCHETTI, Lucídio. **O Processo de Bolonha e a Globalização da Educação Superior**. Antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória**: De senectude e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOFF, Leonardo. **O casamento entre o Céu e a Terra**: contos dos povos indígenas do Brasil. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2014.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

BRASIL. **Lei Nº. 12.711/12, 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.

BRASIL. **Decreto Nº. 7.824/2012, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei Nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC Nº. 18/2012, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei Nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto Nº. 7.824, de 11 de outubro de 2012.

BRASIL. **Lei Nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei Nº. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº. 10.686, de 22 de abril de 2021.** Dispõe sobre o bloqueio de dotações orçamentárias primárias discricionárias e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Carta Régia de 5 de novembro de 1808.** Sobre os índios Botocudos, cultura e povoação dos campos geraes de Coritiba e Guarapuava.

BRASIL. **Carta Régia, datada de 1º de Abril de 1809,** que "Approva o plano de povoar os Campos de Guarapuava e de civilisar os índios barbaros que infestam aquelle territorio."

BRASIL. **Decreto Nº. 426, de 24 de julho de 1845.** Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios.

BRASIL. **Lei Nº. 6001 de 19 de Dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial Nº. 559, de 16 de abril de 1991.** Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Resolução Nº. 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução Nº. 5, de 22 de junho de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL. **Lei Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº. 6.891, de 27 de maio de 2009.** Define sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em território etnoeducacionais, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº. 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas...

BRASIL. **Lei Nº. 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

BRASIL. **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata,** adotada em 08 de setembro de 2001, Durban, África do Sul.

BRASIL. **Decreto presidencial Nº. 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção 169 da OIT.

BRASIL. **Lei Nº. 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº. 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

BRASIL. **Decreto Nº. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

BRASIL. **Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria MEC Nº. 389/2013, de 9 de maio de 2013.** Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº. 10, de 30 de abril de 2010.** Dispõe sobre procedimentos para inscrição e contratação de financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

BRASIL. **Lei Nº. 12.416, de 09 de junho de 2011.** Altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.

BRASIL. **Lei Nº. 12.029, de 15 de setembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº. 6.047, de 22 de fevereiro de 2007.** Institui a Política de Desenvolvimento Regional - PNDR e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto federal Nº. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC Nº. 23, de 21 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e reconhecimentos das instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos.

BRASIL. **Lei Nº. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei Nº. 9.364, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena".

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a implementação da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei Nº. 11.645/2008.** Brasília: MEC, 2015.

BRASIL, **Decreto Nº. 5.540 de 2 de junho de 1943.** Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **O movimento indígena no oeste catarinense e sua relação com a igreja católica na Diocese de Chapecó/SC nas décadas de 1970 e 1980.** Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012. 611 p.

BRINGMANN, Sandor Fernando. **Entre os índios do Sul: uma análise da atuação indigenista do SPI e de suas propostas de desenvolvimento educacional e agropecuário nos Postos Indígenas Nonoai /RS e Xaçupé/SC (1941-1967).** Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015. 450 p.

BRITO, Patrícia Oliveira; DOEBBER, Michele Barcelos. Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses. **Anais X ANPED SUL,** Florianópolis, 2014.

BRITO, Patricia Oliveira. **Indígena-Mulher-Mãe-Universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. 108 p.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. Relação estudo e trabalho entre universitários bolsistas de camadas populares. **Anais Reunião Científica Regional da ANPEd.** Curitiba, 2016.

BRUM, Eliane. Liberte o futuro. **El país,** Madrid/Espanha, 05 jul. 2020.

BRUNELLO, Piero. Índios e colonos italianos no sul do Brasil. In: FLEURI, Reinado (Org.). **Intercultura e movimentos sociais.** Florianópolis: Mover/NUP, 1998, p. 97-115.

CADAVAL, Roberta de Souza. **Transcendendo fronteiras entre saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).** Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014. 130 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDEIA, Antônio. Preciso me encontrar. In: CARTOLA, OMC. **Cartola II.** Discos Marcos Pereira: 1976. Lado A, faixa 5.

CARINI, Joel João. **Estado, Índios e Colonos: o conflito na reserva indígena de Serrinha norte do Rio Grande do Sul.** Passo Fundo: UPF: 2005.

CARTOLA. O Mundo é um Moinho. In: CARTOLA, OMC. **Cartola II**. Discos Marcos Pereira: 1976. Lado A, faixa 1.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. Por uma filosofia da educação latinoamericana: reflexões a partir da noção de estar em Rodolfo Kusch. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; BROCANELLI, Cláudio Roberto; SANTOS, Genivaldo de Souza (Orgs). **Pensamento latino-americano e educação**: por uma ética situada. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 53-66.

CARVALHO, Chiara Lemos Monteiro. **Histórias de mulheres jovens e adultas estudantes**: ensino de história e como meio de conscientiza-ção. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2021. 84 p.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil** – a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: PALERMO, Zulma. (Org.). **Des/decolonizar la universidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2015.

CHAPECÓ, **Lei n. 5560 de 28 de maio de 2009**. Dispõe sobre a denominação da Arena Condá e dá outras providências.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional: entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 7-18.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003, p. 5-15.

CHAUI, Marilena. Contra a universidade operacional e a servidão voluntária. **Congresso da Universidade Federal da Bahia**, 2016, s/p. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/conhe%C3%A7a-palestra-contr-a-universidade-operacional-e-servid%C3%A3o-volunt%C3%A1ria. Acesso em: mai. 2021.

CHEJOLÁN, Carla. **Discurso em 93ª Colação de grau**. Universidad Nacional de Santiago del Estero - Argentina, 2019. Disponível em: <https://www.unse.edu.ar/index.php/unse-institucional/3294-la-universidad-publica-me-levanto-me-abrazo-me-enseno-de-suenos-colectivos-y-me-cambio-para-siempre>

CICERO, Antonio. **Guardar**. Portugal: Quasi, 2002.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

COUTO, Mia. O perfume. In: COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COUTO, Mia. Dar tempo ao futuro. In: COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2016a.

COUTO, Mia. Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras. In: MACHADO, Cassiano (Org.). **Pensar a cultura** – Série Fronteiras do Pensamento. Porto Alegre: Arquipélago, 2013.

COUTO, Mia. Sementes. In: COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. "Imagens de índios do Brasil: o século XVI". In: PIZARRO, Ana (Org.). **América Latina**: palavras, literatura e cultura. São Paulo: Memorial da América Latina; Campinas: Ed. Unicamp, 1993. p.151-172.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política Indigenista no Século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras e Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es posible**. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Mabilde e seus "apontamentos" sobre os coroados selvagens: tentando separar informação de mistificação e preconceito. **Anais da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Goiânia, 2006a.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Para uma história dos índios do oeste catarinense. **Cadernos do CEOM** – n. 23. CEOM: 20 anos de memórias e histórias no oeste de Santa Catarina. Chapecó: Argos, 2006b, p. 265-343.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017. 296 p.

DONNE, John. "**Meditações**". São Paulo: Editora Landamark, 2007.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar./2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

EU, Daniel Blake. Direção: Ken Loach. Produção: Rebecca O' Brien. Reino Unido, França: Sixteen Films, Why not productions, Wild Bunch, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Edimar Antonio. **Políticas afirmativas para povos indígenas** – sob olhar dos protagonistas. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal do Pará. Belém, 2018. 216 p.

FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, Octavio (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia e crítica militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 273-316.

FERNANDES, Ricardo Cid; PIOVEZANA, Leonel. Perspectivas Kaingang sobre o direito territorial e ambiental no Sul do Brasil. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. XVIII, n. 2, p. 115-132, abr.-jun. 2015.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Política e Parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

FERRANTE, Elena. **A amiga genial: infância, adolescência**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2015.

FERREIRA, Bruno. **Ũn si ag tũ pẽ ki vënh kajrãnrãn fã** – O papel da escola nas comunidades Kaingang. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. 190 p.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. 98 p.

FIDELIS, Adroaldo Antonio. **(Re) existência e luta da história e memória do Toldo Chimbanguê-SC: os saberes Kaingang enquanto possibilidade de formação no espaço**

escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó/SC, 2021. 139 p.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**: trajetórias de pesquisa da Rede Mover. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FONSECO, Celso; BASTOS, Ronaldo. Sorte. In: COSTA, Gal; VELOSO, Caetano. **Bem bom**. São Paulo: RCA Ariola. 1985.

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015. 349 p.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **Cocanha**: a história de um país imaginário. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008a.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessárias à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed: Paz & Terra, 2001.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**: novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130. Campinas, abr. 2003.

GAGLIARDI, José Mauro. **O Indígena e a república**. São Paulo: HUCITEC; Edusp, 1989.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta (prefácio). In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas v.1). São Paulo: Brasiliense, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GALEANO, Eduardo. Celebración de las contradicciones/2. In: GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Histórias e (Re) Invenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 287-330.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, Ano 21, n. 28, p. 15-31, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, p. 48-68, 2002.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil**. História da Província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008.

GARCIA, Geórgia de Macedo. **O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR**: aprendizagem e educação junto a mulheres indígenas Kaingang. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. 169 p.

GESSINGER, Humberto. Das tripas coração. In: GESSINGER, Humberto. **Ao vivo pra caramba** - A revolta dos dândis 30 anos. Deck: 2018. DVD, faixa 11.

GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Dom José. Celebração 16/10/1977 - O Brasil é nossa família. In: LOVERA, Padre Clair José; STÜLP, Padre Cleto João; ORO, Padre Ivo Pedro; FRANCISCO, Dom Manoel

João; CARBONERA, Mirian (Orgs.). **Sermões do Bispo Dom José Gomes**. Florianópolis: Premier; Chapecó, SC: CEOM/Unochapecó, 2013.

GOMES, Eliane de Fátima Massaroli Metzler. **Política de acesso e permanência à universidade para os indígenas a partir da lei de cotas**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, 2015. 156 p.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GONÇALVES, Marco Antonio. Apresentação. In: NIMUENDAJÚ, Curt. **Etnografia e Indigenismo: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os Índios do Pará**. GONÇALVES, Marco Antonio (Org.). Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. In: **Caminhos do coração**. Rio de Janeiro: EMI. 1982.

GRONDIN, Marcelo; VIEZZER, Moema. **Abya Yala! Genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das Américas**. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2021.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, jan./abr., 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Colômbia: Siglo del Hombre Editores, 2007a, p. 63-78.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, SBPC, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007b.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

GUAJAJARA, Sônia. Todo brasileiro hoje sente o que é ser tratado como indígena. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 abr. 2021.

HALL, Stuart. Notas sobre la desconstrucción de lo 'popular'. In: SAMUEL, Raphael (Org.). **Historia popular y teoria socialista**. Barcelona: Grijalbo, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (IESALC/UNESCO). **Declaração III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES).** Universidade Nacional de Córdoba: 14 jun. 2018.

KAGGE, Erling. **A arte de caminhar** - um passo de cada vez. Lisboa: Quetzal Editores, 2018.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo.** Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o Conhecimento.** Palestra-performance. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 06 de março de 2016.

KOPENAWA, Davi.; BRUCE, Albert. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, 6(31), jan./fev., p. 17-27, 2000.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. As guerras da conquista. In: GUERRAS DO BRASIL (Temporada 1, ep. 1). Criação de Luiz Bolognesi. 2018. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81091385>. Acesso em: jul. 2020.

KUSCH, Rodolfo. **La negación en el pensamiento popular.** Buenos Aires: Las Cuarenta, 2008.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda.** Rosário: Editorial Fundación Ross, 2000, Tomo 2.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artemed, 2004.

LAMEIRAS, Maria Andreia. Brasil: deixar a escola para chegar à fila do desemprego sem experiência. In: Dos 'centennials' aos 'pandennials': o futuro truncado dos jovens na América. **El país**, Madrid/Espanha, 16 mai. 2021.

LANDER, Edgardo. Conocimiento para que? Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: PALERMO, Zulma. (Org.). **Des/decolonizar la universidad.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.

LANDER, Edgar. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, jan./abr., p. 20-28, 2002.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: *Quo Vadis* América Latina. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior.** Campinas; Sorocaba/SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012.

LEITE, João Chagas. Desassossegos. **Amigo do peito.** CD, 1998. Faixa 1.

LENINE, Osvaldo; FALCÃO, Carlos Eduardo. Paciência. In: LENINE, Osvaldo. **Na pressão.** Sony BGM: 1999. Faixa 3.

LISPECTOR, Clarice. Eu tomo conta do mundo. In: LISPECTOR, Clarice. **"Aprendendo a viver"**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LITTLE, Paul. Prólogo. Os conhecimentos tradicionais no marco da intercientificidade: os lugares dos conhecimentos tradicionais no mundo contemporâneo. In: **Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade.** LITTLE, Paul. (Org.). São Paulo: Annablume, 2010.

LOPES, Alessandro Barbosa. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015. 123 p.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. 370 p.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje.** Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano - Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012. Entrevista concedida à Maria Aparecida Bergamaschi.

MABILDE, Pierre François Alphonso Booth. **Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação Coroados dos matos da Província do Rio Grande do Sul. 1836-1866.** São Paulo: IBRASA; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro**

decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Colômbia: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá-Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun.-dez., 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra - Portugal: Almedina, 2009, p. 337-382.

MANN, Thomas. **Os famintos e outras histórias**: o diletante. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2000.

MARCON, Telmo. **Memória, História e Cultura**. Chapecó: Argos, 2003.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Psicología social de la guerra**: trauma y terapia. San Salvador: UCA Editores, 1990.

MARTÍN- BARÓ, I. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, 2(1), 7-27, 1996.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELLO NETO, Ruy; MEDEIROS, Hugo; CATANI, Afrânio. Percepções de bolsistas ProUni acerca do pertencimento ao ensino superior privado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 583-603, set./dez. 2014.

MENDONÇA, José Tolentino. **Nenhum caminho será longo**: para uma teologia da amizade. São Paulo: Paulinas Editora, 2021.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961). **Revista Tempo**. v. 15., n. 29. Nitéroí, jul./dez. 2010. p. 139-165.

MIGNOLO, Walter. **La idea de America Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (Comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2014, p. 23-46.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 03, 2019, p. 2161-2181.

MONTEIRO, John. O desafio da história indígena no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete; SILVA, Araci Lopes da. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4 ed. SP: Global; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 2004. p. 221-236.

MONTEIRO, John. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa. **Desafios político-institucionais de implantação de uma Universidade pública popular: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. 168 p.

MORELO, Bruna. **Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. 188 p.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOTA, Lúcio Tadeu. A denominação Kaingang na literatura antropológica, histórica e lingüística. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva. (Org.). **Novas Contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí-PR: História e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **Em busca de uma ancestralidade brasileira**. Fazendo Escola, Alvorada, Secretaria Municipal de Alvorada, 2002.

NACKE, Anelise. Os Kaingang: passado e presente. In: NACKE, Anelise; RENK, Arlene; PIOVEZANA, Leonel; BLOEMER, Neusa Maria Sens. **Os Kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade**. Chapecó: Argos, 2007.

NARSIZO, Ana Paula. **Formação de professores indígenas e educação integral nos processos ensino aprendizagem**. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2016. 159 p.

NARSIZO, Getulio. **A cosmologia na educação e na vida do povo Kaingang da terra indígena Xaçecó**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2020. 116 p.

NETO, José Alves de Freitas. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, p. 62-70, mai. 2018.

NICHTERWITZ, Fernanda. Entre expectativa e realidade: a interiorização da universidade pública federal no Brasil do governo Lula: uma análise da criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e sua instalação em Realeza, Paraná, por fontes orais. **História oral**, v. 23, n. 1, p. 199-213, jan./jun. 2020.

NIEROTKA, Rosileia Lucia. **Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2015. 179 p.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Etnografia e Indigenismo: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os Índios do Pará**. GONÇALVES, Marco Antonio (Org.). Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; MANFROI, Ninarosa Mozzato da Silva. (Orgs.). **Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas Kaingang**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Revista Mana**. Estudos de Antropologia Social. Rio de Janeiro, n. 4., v. 1., abr. 1998. pp. 47-77.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e didática antirracista. II Copene Sudeste**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.academia.edu/36079732/Pedagogia_decolonial_e_did%C3%A1tica_antirracista.pdf>.

OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro. **Antes que o tempo passe tudo a raso: Tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018. 173 p.

OLIVEIRA, Valdemar Antonio. **"A escola é onde podemos pensar o que realmente queremos para a vida...": escolarização e projetos de vida no horizonte social de jovens kaingang**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, 2016. 219 p.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas nas universidades brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EdiPucrs, 2007, p. 151-160.

OTTO, Claricia. **Nos rastros da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012, p. 23-45.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, Patrimônios outros e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e afrodescendentes e da história dos indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 92, Arizona State University, p. 1-24, 2018.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, p. 538, 2005.

PAIM, Elison Antonio; LUÍS, Solange. Decolonizando tempos, espaços, memórias e experiências educativas na Província de Huíla-Angola: narrativas sobre escolas. **ÁFRICA(S)**, v. 7, n. 12, p. 147-169, 2020a.

PAIM, Elison Antonio; LUÍS, Solange. Decolonizando tempos, espaços e memórias: diálogos entre os saberes escolares e os saberes comunitários na Província da Huíla em Angola. **Cadernos do CEOM**, v. 33, p. 36-50, 2020b.

PAIM, Elison Antonio; LUÍS, Solange. Universidade e escola: contribuições para o diálogo. **Revista do IIEE América Latina**, v. 1, p. 27-45, 2020c.

PAPA FRANCISCO; IVEREIGH, Austen. **Sonhemos juntos: O caminho para um futuro melhor**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

PAULA, Josiane Beloni de. **Andarilhagens das práticas de resistências negra na escola, no encontro sobre o "Poder Escolar" em Pelotas-RS**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020, 204 p.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PEREIRA, Pedro Mülbersted. **O processo de patrimonialização das fortalezas de Anhatomirim, Ratonés e Ponta Grossa: cultura e barbárie**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. 349 p.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. 281 p.

PESSOA, Fernando. Deste modo ou daquele modo. In: PESSOA, Fernando. **O guardador de rebanhos e outros poemas**. São Paulo: Cultrix, 1988.

PIAZZA, Maria Cecília Paladini. **Por entre corredores e refeitórios**: escovando narrativas e memórias das serventes escolares na busca de relações outras. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. 164 p.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães. **Entre silenciamentos e resistências**: educação das relações étnico-raciais nas narrativas de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2021. 269 p.

PINTO, Ana Estela de Sousa. Graduados no Brasil têm maior vantagem salarial, mostra estudo da OCDE. São Paulo, **Folha de São Paulo**, São Paulo 08 set. 2020.

PIOVEZANA, Leonel. A educação no contexto indígena Kaingang. In: NACKE, Anelise; RENK, Arlene; PIOVEZANA, Leonel; BLOEMER, Neusa Maria (Orgs.). **Os Kaingang no oeste catarinense**: tradição e atualidade. Chapecó, SC: Argos, 2007.

PIOVEZANA, Leonel. **Território Kaingang na Mesoregião Grande Fronteira do Mercosul**: territorialidades em confronto. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, RS, 2010. 288 p.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 2(3), p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, 1(2), p. 59-72, 1996.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, 15, p. 13-49, 1997.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CECENÑA, Ana Esther (Coord.). **De los saberes de la emancipación y de la dominación**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 37-52.

PRETTO, Flávio Luiz. **Ações afirmativas na FAGED/UFRGS**: Um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 166 p.

QUADROS, Francisco. Ewerton. Memória sobre os trabalhos de exploração e observação efetuada pela secção da comissão militar encarregada da linha telegráfica de Uberaba a Cuiabá, de fevereiro a junho de 1889. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, 1892. p. 233.

QUEIROZ, Isabella Brandão de; LINO, Jaisson Teixeira. Uma arqueologia etnográfica do ritual do Kiki: Aldeia Condá, Brasil, 2011. **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, v. 61, p. 277-293, 2021.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Reflexões sociológicas sobre o imaginário. **Coleção Textos**, São Paulo, v. 4, p. 9-21, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 74-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In: BONILLO, Heraclio (Comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 437-449.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

RENK, Arlene Anélia. **A luta da erva**. Um ofício étnico da nação brasileira no oeste catarinense. Chapecó: Argos, 2006.

RENK, Arlene Anélia. **Sociodicéia às avessas**. Chapecó: Grifos, 2000.

REPETTO, Maxim. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa vista: Editora UFRR, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Gustavo Lins; ESCOBAR, Arturo. Antropologías del mundo: transformaciones disciplinarias dentro del sistema de poder. In RIBEIRO, Gustavo Lins; ESCOBAR, Arturo (Eds.). **Antropologías del mundo: transformaciones disciplinarias dentro del sistema de poder**. México: Universidad Iberoamericana, 2009, p. 25-54.

RIMBAUD, Arthur. Carta a Paul Demeny. In: **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 519-545, nov. 2013.

ROCHA, Francine. **Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. 511 p.

ROCHA, Francine. **A educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. 171 p.

ROCHA, Leandro Mendes. **A Política Indigenista no Brasil (1930-1967)**. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

ROCHA, Leandro Mendes. **Da proteção fraternal ao integracionismo harmonioso: aspectos ideológicos da política indigenista (1930-1967)**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 1993.

RODEGHERO, Carla Simone. (2016). História Oral e história recente do Brasil: desafios para a pesquisa e para o ensino. In RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Méri (Orgs.). **História oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: UFRGS, 2016, p. 61-84.

RODRIGUES, Cíntia Régia. O Apostolado Positivista do Brasil e o SPILTIN: propostas e políticas para a questão indígena no Brasil. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 185-203, abr. 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio; LOSS, Adriana Salette. A Universidade Popular no Brasil. **Foro de Educación**, 12(16), p. 141-168, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello; CÔRREA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. 11(1), p. 198-217, 2011.

ROSSATO, Ermelio. **Modelos da universidade brasileira (1920/1968)**. Santa Maria: Biblos, 2008.

RUSSO, Kelly; DINIZ, Edson Araújo. Interculturalidade combina com universidade? Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro. In: CADAU, Vera Maria Ferrão. (Org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 206-225.

SAID, Edward. **Orientalismo - O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAINT-HILAIRE, Auguste. **Viagem à Comarca de Curitiba**. São Paulo: Companhia Editorial, 1964.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SANTANA, Tatiana de Oliveira. **Narrativas Femininas Guajajara e Akratikatêjê no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. 196 p.

SANTOS, Ana Isabel Melo dos. **Tecelendo trajetórias: a monitoria como espaço de aprendizagens interculturais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018, 136 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução às Epistemologias do Sul. In: MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado; AÑÓN, Carlos Lema; BONET, Antoni Aguiló; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Construindo as Epistemologias do Sul** – para um pensamento alternativo de alternativas. Vol. 1. Buenos Aires: CLACSO, 2018, p. 297-338.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra-Portugal: Almedina, 2009a, p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2009b.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre as ciências" revisitado**. Lisboa: Afrontamento, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. Contribuição do pensamento de Rodolfo Kusch para o desenvolvimento de uma Psicologia Existencial latino-americana. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica - XXV (1) - 73-82**, 2019.

SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo Kaingang. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 59-78, jan./abr. 2018.

SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel; NARSIZO, Ana Paula. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 189-204, 2018.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Ed. USP, 2004.

SANTOS, Roselys Correa dos. O país da cocanha: emigração italiana e imaginário. In: FLEURI, Reinado (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998, p. 71-96.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os índios Xokleng**: memória Visual. Itajaí e Florianópolis: Ed. da Univali e Ed. da UFSC, 1997.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **A integração do índio na sociedade regional**: A função dos Postos Indígenas em Santa Catarina. Florianópolis: Ed. UFSC, 1970.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Indigenismo e Expansão Capitalista: Faces da agonia Kaingang. In: **Cadernos de Ciências Sociais**. nº 2, vol. 2, Florianópolis: PPGCS/UFSC, 1981.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil**: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete; SILVA, Araci Lopes da. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4 ed. SP: Global; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 2004. p. 87-108.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. Lisboa: Editores Reunidos, 1994.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

SCHMITZ, Pedro Ignacio; BEBER, Marcos Vinícius. Em busca dos antepassados dos índios Kaingang. In: CARBONERA, Mirian; SCHMITZ, Pedro Ignacio (Orgs.). **Antes do oeste catarinense**: arqueologia dos povos indígenas. Chapecó: Argos, 2011.

SCHMITZ, Pedro Ignacio. A ocupação indígena do oeste catarinense. In: CARBONERA, Mirian; SCHMITZ, Pedro Ignacio (Orgs.). **Antes do oeste catarinense**: arqueologia dos povos indígenas. Chapecó: Argos, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. 160 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Qual é o papel dos brancos na luta contra o racismo**. Entrevista realizada por Juliana Domingos de Lima para Nexo Jornal, 2020.

SCHWARCZ, Lilia. Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Jacques. O financiamento do ensino superior no Brasil na década de 90. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (Coord.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre, 2002, p. 194-222.

SEGATO, Rita. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. In: PALERMO, Zulma. (Org.). **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.

SERPA, Ivan Carlos. **Xokleng em Santa Catarina**: uma abordagem a partir da relação pesquisa, ensino e extensão no Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Orgs.). **Modelos institucionais de educação superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 67-92.

SHAKESPEARE, William. **A tragédia de Hamlet**, príncipe da Dinamarca. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

SILVA, Aracy Lopes da. **Mitos e cosmologias indígenas no Brasil**: breve introdução. In: GRUPIONI, L. D. (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos Ibero-Americanos**, 42(2), p. 744-772, 2016.

SILVA, Lays Gonçalves da. **Mulheres indígenas e seus percursos acadêmicos**: olhares plurais sobre a experiência Kaingang na UFPR. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2019. 251 p.

SILVA, Maurício Roberto da. **Trama doce-amarga**: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. São Paulo: Hucitec, 2003.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. **O processo de formação da lei de cotas e o racismo institucional no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. 213 p.

SILVEIRA, Nise da. **Gatos, a emoção de lidar**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 1998.

SONTAG, Susan. **Diante da Dor dos Outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUSA, Edson Luiz André de. Um descanso da loucura. **Psicanalistas pela Democracia**, 28 fev. 2021.

SOUZA, Fátima Rosane Silveira. **A lei n. 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola**: imagens alquímicas da história e da cultura indígena para *Unus Mundus*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019, 188 p.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. A instituição do dia do índio e sua primeira comemoração no Brasil. In: **Anais da XXI Reunião Brasileira de Antropologia**, Vitória/ES, 1998.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Ensino de história) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018. 213 p.

SOUZA, Técia Goulart de. **Educação para as relações étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020. 114 p.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia do PPGAS/UFSC**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 219-244, 2008.

TAVARES, Laura. Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos de ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.4, jul./dez. 2013.

TAUNAY, Alfredo d'Escagnolle. Os índios Caingangues (Coroados de Guarapuava). Monografia acompanhada de um vocabulário do dialeto de que usam. **Revista Trimestral do Instituto Historico e Geographico Brasileiro (IHGB)**, Rio de Janeiro, 1888.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências e manifestações globais e locais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. 449 p.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500 – 1800)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TOMMASINO, Kimiye. Homem e natureza na ecologia dos Kaingang da bacia do Tibagi. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva. (Org.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004.

TREVISOL, Joviles Vítório. O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir José; ZARTH, Paulo Afonso (Orgs.). **História da Fronteira Sul**. Chapecó: Ed. UFFS, 2016, p. 333-352.

TREVISOL, Joviles Vítório. A pós-graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul: interiorização e redução de assimetrias em uma região de fronteira. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 28, p. 505-532, ago. 2015.

TREVISOL, Joviles Vítório; CORDEIRO, Maria Helena; HASS, Monica. **Construindo agendas e definindo rumos: I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS**. Chapecó: Edições UFFS, 2011.

TRINDADE, Hélió. Universidade, ciência e estado. In: TRINDADE, Hélió. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDES, 1999, p. 9-26.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução Nº 5/CONSUNI/UFSF/2019, de 13 de março de 2019**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 da Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução Nº 33/2013 – CONSUNI, de 12 de dezembro de 2013**. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN)...

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução Nº 08/CONSUNI-CGAE/UFSF/2016, de 25 de outubro de 2016**. Altera a Resolução nº 006/2012-CONSUNI/CGRAD, que aprova o modelo de implantação da reserva de vagas para a política de ingresso nos cursos de graduação da UFSF.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução Nº 20/CONSUNI/UFSF/2017, de 30 de outubro de 2017**. Altera a Resolução Nº 33/2013 - CONSUNI, de 12 de dezembro de 2013, que instituiu o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **EDITAL Nº 335/GR/UFSF/2021, de 13 de abril de 2021**. Processo Seletivo Regular da Graduação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Catálogo Grupos de Pesquisa**. Chapecó: 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **A extensão universitária na UFSF: programas e projetos - editais 2010-2018**. Chapecó: 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **A extensão universitária na UFSF: projetos - demanda espontânea 2010-2018**. Chapecó: 2018b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução Nº 31/CONSUNI-CGAE/UFSF/2021, de 20 de julho de 2021**. Institui o Programa da Monitoria de Ensino no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Portaria Nº 152/GR/UFSF/2019, de 18 de fevereiro de 2019**. Estabelece critérios de desempenho para autorização dos pagamentos aos alunos beneficiários do Programa Bolsa Permanência (PBP)...

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução normativa n. 163/2022/CUn, de 31 de março de 2022**. Dispõe sobre a Política Intersetorial Permanente de Saúde Mental, Atenção Psicossocial e Promoção de Saúde...

URBAN, G. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 87-102.

VALENÇA, Alceu. **Anunciação**. In: LP Anjo Averso. São Paulo: Ariola Discos Polygram. 1983

VAZ MATAYPU, Florêncio. A rebelião indígena na UFOPA e a forçada interculturalidade. In: 30ª **Reunião Brasileira de Antropologia**, 2016, João Pessoa. Mesa redonda Interculturalidade na Universidade brasileira: tensões, conflitos e desafios. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba (UFPA), 2016, s/p.

VEIGA, Juracilda. Cosmologia Kaingang e suas práticas rituais. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva. (Org.). **Novas Contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004.

VEIGA, Juracilda. **O processo de privatização da posse da terra indígena**. 2006.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1994.

VERENA, Alberti. Histórias dentro da História. In PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 155-202.

VERÍSSIMO, Érico. **Olhai os lírios do campo**. São Paulo: Globo, 1993.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, vol. 2 n. 2. Rio de Janeiro, out. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200005. Acesso em: ago. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009a, p. 12-42.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009b.

WALSH, C. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **E-misférica**, 11(1), p. 1-7, 2014.

WITTMANN, Luisa Tombini. (Org.). **Ensino (d)e História indígena**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

WITTMANN, Luisa Tombini. **O vapor e o botoque**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

WITTMANN, Luisa Tombini; CARVALHO, Carol; DEBORTOLI, Gabrielli; SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 29, n. 1, 2016.

XAKRIABÁ, Célia. **1º Fórum Nacional de Educação Superior Indígena**. Brasília: DF, 2021.

XAKRIABÁ, Célia; NETTO JUNIOR; Edmundo Antonio Dias. A pandemia e a luta indígena em um planeta que tem febre. **El país**, Madrid/Espanha, 19 abr. 2020.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 287-309.

ZANIN, Nauíra Zanardo. **Intervenções arquitetônicas junto a povos indígenas: processos de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. 415 p.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

1 - Bloco de identificação

Pessoal

Familiar

Acadêmica

Profissional

2 – Bloco sobre acesso ao ensino superior

Elementos da trajetória escolar até o ensino superior

Escolha sobre o ensino superior, o curso e a UFFS

Forma de ingresso na UFFS

Apoio e relação familiar e comunitária

Expectativas em relação à formação

3 – Bloco sobre ser e estar estudante indígena na universidade

Acolhimento, espaço físico

Políticas de permanência (bolsas, auxílios, acompanhamentos pedagógico e psicológico)

Monitorias

Relações étnico-raciais com equipe, professoras/es, colegas

Situações de racismo, preconceito, discriminação

Rotina acadêmica

Participação nas aulas

Aulas na pandemia

Movimento indígena na universidade

Avaliação das políticas de acesso e permanência para estudantes indígenas

Sonhos, esperanças, saudades...

APÊNDICE B - Disciplinas Domínio Comum UFFS

Disciplina	Ementa
GLA102 - Leitura e Produção Textual I	Língua e Linguagem. Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos de diferentes gêneros. Texto e textualidade. Resumo, fichamento e debate. Revisão textual.
GLA103 - Leitura e Produção Textual II	Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos da esfera acadêmica e profissional: seminário, resenha, artigo. Mecanismos de textualização e de argumentação dos gêneros acadêmicos e técnicos. Tópicos de revisão textual.
GEX208 - Informática Básica	Fundamentos de informática. Conhecimentos de sistemas operacionais. Utilização da rede mundial de computadores. Ambientes virtuais de aprendizagem. Conhecimentos de softwares de produtividade para criação de projetos educativos e/ou técnicos e/ou multimidiáticos.
GEX210 - Estatística Básica	Noções básicas de Estatística. Séries e gráficos estatísticos. Distribuições de frequências. Medidas de tendência central. Medidas de dispersão. Medidas separatrizes. Análise de Assimetria. Noções de probabilidade e inferência.
GEX001 - Matemática Instrumental	Noções de lógica. Noções de conjuntos. Relações. Funções. Trigonometria. Matrizes e Sistemas Lineares. Noções de Matemática Financeira. Sistemas de medidas. Geometria Plana e Espacial.
GCH291 - Introdução ao Pensamento Social	Cultura e processos sociais: senso comum e desnaturalização. Fundamentos do pensamento sociológico, antropológico e político clássico e contemporâneo.
GCH292 - História da Fronteira Sul	Construção dos sentidos históricos. Noções de Identidade e de Fronteira. Invenção das tradições. Processos de povoamento, despovoamento e colonização. Conflitos econômicos e políticos. Choques culturais no processo de colonização. Questão indígena, cabocla e afrodescendente.
GCS239 - Direitos e Cidadania	Origens históricas e teóricas da noção de cidadania. O processo moderno de constituição dos direitos civis, políticos, sociais e culturais. Políticas de reconhecimento e promoção da cidadania. Direitos e cidadania no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Diretoria de Políticas de Graduação da UFFS (25/10/2021).

APÊNDICE C - Disciplinas ligadas à temática indígena UFFS

Disciplinas Obrigatórias	Código/Ementa	Curso/Campus/Matriz	Ano de oferta
Antropologia das populações rurais e indígenas	GCA400 - Etnografia Cultura Identitária de classe, resistência, consciência e emancipação. Hegemonia e contra-hegemonia: modernidade e o projeto do capitalismo.	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Laranjeiras do Sul – 2013	2015/1 2015/2 2016/2 2017/1 2018/1 2018/2 2020/2
Antropologia indígena	GCH1372 - A contribuição da etnologia indígena para a antropologia no Brasil. Grupos indígenas no Brasil e no Paraná. Política, rituais, cosmologia e parentesco. As práticas pedagógicas no contexto escolar no diálogo com os saberes das populações tradicionais.	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Laranjeiras do Sul – 2021	Será ofertada na 8ª fase
História e arqueologia das populações indígenas	GCH005 - Arqueologia das sociedades indígenas: do processo de povoamento aos debates atuais. Populações indígenas com ênfase na região da fronteira Sul do Brasil. Fontes arqueológicas (cultura material) e etnohistóricas (documentos escritos).	História - Chapecó - 2010/1	2010/1 2011/1 2012/1
		História - Chapecó - 2010/2	2010/2 2011/2 2012/2
		História - Erechim – 2010	2010/1 2011/1 2012/1
História e cultura afro-brasileira e indígena e relações étnico-raciais na escola	GCH1013 - As matrizes africanas e indígenas da cultura brasileira. O conceito de Afro-Brasileiro e indígena. Trabalho, cultura e resistência negra e indígena no Brasil. Cultura africana, sincretismo e miscigenação. Políticas de Ação Afirmativa e Legislação específica. Valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena: desconstruindo estereótipos. Análise e produção de material didático.	Pedagogia - Laranjeiras do Sul – 2018	2021/2
		Ciências Biológicas - Laranjeiras do Sul – 2019	2020/2
		Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Laranjeiras do Sul – 2019	2019/1
História indígena	GCH 343 - História das sociedades indígenas brasileiras. Processo de povoamento e sociedades pré-cabralinas. O indígena brasileiro diante da conquista europeia: formas de dominação e resistência física e cultural. O indígena no processo de formação da nacionalidade brasileira (século XIX). A luta pelo direito à terra e pelo reconhecimento da cidadania. Questões indígenas contemporâneas. O ensino de história indígena.	História - Erechim - 2013	2014/2 2015/2 2016/2 2017/2 2018/2 2019/2 2020/2 2021/2

	GCH 3366 - História dos povos indígenas no território brasileiro. Povos indígenas do sul do Brasil. Antropologia e Cultura Indígena. Povoamento e despovoamento indígena. Alteridade e etnocentrismo. Identidade Cultural. Fontes etnohistóricas. Atualidade indígena. Terras indígenas. Abordagens historiográficas, perspectivas teóricas e práticas de ensino.	História - Chapecó - 2013/1	2013/2 2014/2
		História - Chapecó - 2013/2	2014/1 2015/1 2016/1 2016/2 2017/2 2018/2 2019/2 2020/2 2021/2
Políticas educacionais e legislação da educação do campo e indígenas	GCA399; GCH1355 - Educação do campo e história da política educacional brasileira. O papel da influência dos Organismos Internacionais e Bancos Multilaterais, na definição da política educacional brasileira (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento. Estudo do Parecer N° 36 e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação: a Educação Rural nas Constituições Brasileiras; a Educação Rural na Legislação Educacional; a Educação do Campo. Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008, Decreto n° 7.352, de 4 de Novembro de 2010.	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Laranjeiras do Sul – 2013	2015/1 2015/2 2016/2 2017/1 2018/1 2018/2 2020/1
		Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Laranjeiras do Sul – 2021	Será ofertada na 5ª fase
Disciplinas Optativas	Código/Ementa	Curso/Campus/Matriz	Ano de oferta
Educação escolar indígena	GCH1376 - A especificidade da escola indígena no contexto da legislação da educação básica brasileira. As políticas de educação indígena no Brasil após a redemocratização. Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Aspectos didático-pedagógicos e culturais que permeiam a educação escolar indígena e sua relação com a educação indígena.	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Laranjeiras do Sul – 2021	s/o*
	GCH542 - Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena. Educação indígena, políticas públicas e o Estado brasileiro. Educação escolar indígena e movimentos sociais, organizações e instituições. Processos de aprendizagem e implementação de currículos	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias - Laranjeiras do Sul - 2010/1	2013/2
		Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias - Laranjeiras do Sul - 2010/2	s/o

	específicos. Respeito à identidade étnica, valorização da língua e da ciência das comunidades indígenas.	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Laranjeiras do Sul – 2019	s/o
Educação escolar indígena e educação das relações étnico-raciais	GCH521; GCH1157 - Políticas públicas e a educação escolar indígena. Relações Étnico-Raciais e o currículo da educação básica. A escola e a construção da identidade na diversidade. Escola, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais. Panorama geral sobre as relações étnico-raciais e a questão da identidade nacional.	Pedagogia - Erechim – 2010	2014/1 2016/1 2017/1
		Pedagogia - Chapecó - 2010/1	2015/2 2016/2
		Pedagogia - Chapecó - 2010/2	2015/2 2016/1
		Pedagogia - Chapecó - 2018/1	s/o
		Pedagogia - Chapecó - 2018/2	
		Pedagogia - Erechim – 2018	
Etnologia indígena	GCH691 - A etnologia das terras baixas sul-americanas. Principais temáticas e abordagens teóricas e metodológicas. O panorama da imensa diversidade cultural e social da região que se descortina nas etnografias Jê, Tupi, Pano, do Alto Xingu, do Noroeste Amazônico, das Guianas e outras. GCH1532 - Introdução aos estudos de Etnologia Indígena, com enfoque para sociedades e culturas das terras baixas sul-americanas, destacando temas clássicos como: a organização social e cosmologias das sociedades indígenas, parentesco, guerra, mito, ritual e xamanismo, aspectos históricos e intercâmbios econômicos, relações étnicas e transformações indígenas. GCH1416 - Introdução à etnologia indígena no Brasil. Abordar aspectos da diversidade sociocultural indígena com ênfase em diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Explorar fragmentos da multiplicidade de histórias indígenas vivenciadas em diferentes temporalidades, ecossistemas e modos de colonização distintos.	Ciências Sociais - Erechim – 2014	s/o
		Ciências Sociais Licenciatura - Laranjeiras do Sul - 2020 Ciências Sociais Bacharelado - Laranjeiras do Sul - 2020	
		Ciências Sociais - Chapecó - 2020	
História indígena	GCH 343 - História das sociedades indígenas brasileiras. Processo de povoamento e sociedades pré-cabralinas. O indígena brasileiro diante da conquista europeia: formas de dominação e resistência física e cultural. O indígena no processo de formação da nacionalidade brasileira (século XIX). A luta pelo direito à	Filosofia - Erechim - 2020	s/o

	terra e pelo reconhecimento da cidadania. Questões indígenas contemporâneas. O ensino de história indígena.		
Seminário temático em educação indígena e afro-descendente	CGH522 - Ementa a ser definida pelo colegiado de curso.	Pedagogia - Chapecó - 2010/1	2014/1 2014/2 2015/2
		Pedagogia - Chapecó - 2010/2	2014/2 2015/2 2016/1
		Pedagogia - Erechim – 2010	2020/1
		Pedagogia - Chapecó - 2018/1	s/o
		Pedagogia - Chapecó - 2018/2	
Tópicos de estudo: literatura indígena	GLA603 - Ementa aberta.	Letras Português e Espanhol - Cerro Largo – 2020	s/o

* sem oferta

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Diretoria de Políticas de Graduação da UFFS (19/10/2021).

APÊNDICE D - Trabalhos acadêmicos sobre temática indígena UFFS

DISSERTAÇÕES			
Ano	Título	Autora/or	Área/Campus
2020	O encontro da cultura Kaingang com a cultura acadêmica nos espaços formativos de uma licenciatura: localizando diálogos, resistências, imposições e superações	Hammes, Elisabete Cristina	Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas - Erechim
2020	Entre a narrativa colonial e a trajetória decolonial: indícios dos lugares dos afro-brasileiros e indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio	Kavalerski, Luiz Fernando	Mestrado em Educação - Chapecó
2020	Representações de língua(s) no espaço entre-línguas-culturas: marcas discursivas em produções textuais de indígenas	Aguiar, Gabriele de	Mestrado em Estudos Linguísticos - Chapecó
2019	Imaginário na constituição do discurso: sentidos produzidos sobre o sujeito indígena em documentos oficiais	Pierezan, Marisa Zamboni	Mestrado em Estudos Linguísticos - Chapecó
2019	A atenção diferenciada aos povos indígenas nos serviços de saúde: análise das propostas formuladas nas etapas locais da 6 Conferência Nacional de Saúde Indígena, do polo base Passo Fundo/RS	Kolberg, Angélica	Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas - Erechim
2019	As mulheres Kaingang não saíram de uma costela de Adão: protagonismo feminino na terra indígena Toldo Chimbanguê da luta pela terra aos dias atuais (1980-2019)	Bazzi, Andreza	Mestrado em História - Chapecó
2018	Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang	Colling, Adriana	Mestrado em Educação - Chapecó
2018	Entre figurantes e antagonistas: os kaingang no enredo da demarcação da terra indígena Iraí-RS	Araújo, Fábio	Mestrado em História - Chapecó
2017	Manutenção, preservação e perda do bilinguismo: português/guarani/kaingang na terra indígena Guarita-RS	Frizzo, Celina Eliane	Mestrado em Estudos Linguísticos - Chapecó
2017	Os povos indígenas na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim - afirmações e conflitos: o diagnóstico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza	Ascari, Viviane Marmentini	Mestrado Profissional em Educação - Erechim
2017	O papel do ambiente escolar na cultura alimentar Kaingang: o caso da terra indígena Rio das Cobras – PR	Mineiro, Suzana Kagmu	Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável - Laranjeiras do Sul
2017	Resíduos sólidos domésticos na terra indígena Rio das Cobras Ëg tÿ nÿn vÿvÿm tÿ kaingag ag ga tÿ Rio das Cobras tá	Cornélio, Ilda	Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável - Laranjeiras do Sul

2016	Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena	Belfort, Susana Andréa Inácio	Mestrado em Educação - Chapecó
MONOGRAFIAS			
2021	A educação ambiental nas escolas indígenas	Forte, Alcione	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Erechim
2021	Conhecimentos tradicionais do cuidado na gestação e no parto das mulheres Kaingangs na terra indígena de Nonoai-RS	Veloso, Bigaira	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Erechim
2021	KANHGÁG VĚJĚN KI CIÊNCIAS TU KANHRÂN HĀKI KANHGÁG MŶ GE KE Comidas típicas Kaingang e o ensino de ciências na educação indígena	Mute, Kesia Valderes Jacinto	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Erechim
2021	Relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais	Fabiane, Ângela Maria	Pedagogia - Erechim
2020	Educação do campo: evasão escolar na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Fág Mág	Paliano, Indiamara dos Santos	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Erechim
2020	O uso de recursos tecnológicos nas aulas de ciências	Farias, Silvio	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Erechim
2020	O lixo na comunidade indígena de Nonoai: possibilidade de construção de fundamentos de um saber social e escolar prudente	Mello, Marcos de	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Erechim
2019	O perfil de consumo dos indígenas e a produção de resíduos na Aldeia Trevo – terra indígena Rio das Cobras - Paraná	Tomais, Jocelene Fyga	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2019	Produção de material didático sobre trilhas ecológicas em Kaingang na Escola Pêró Ga na Terra Indígena Nonoai-RS	Garcia, Roseli	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Erechim
2019	Oficinas de produção de artesanato na terra indígena Toldo Chimbangue, Chapecó – SC	Silva, Elisana Reis da	História - Chapecó
2019	Ângelo Cretã e a luta por direitos indígenas no sul do Brasil: um estudo a partir de sua biografia	Alves, Caliandra Kevin	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2019	O processo da educação escolar indígena kaingang nas terras indígenas de Mangueirinha Paraná: sob perspectivas de imposições colonialistas	Santos, Natanieli Luiz dos	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2019	A construção da identidade do jovem indígena a partir da proposta da educação do campo	Mello, Juliana Loureiro de	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Erechim
2019	Ervas medicinais e a cultura Kaingang: um estudo sobre a presença da temática	Freitas, Adailton Fojin	Licenciatura Interdisciplinar em

	no currículo real da escola		Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2019	Agricultura Guarani: um saber milenar utilizado na preservação de sementes tradicionais	Mariano, Eluando Tonatto	Agronomia - Erechim
2019	Ervas medicinais no ensino de ciência: saberes indígena Kaingang	Cadete, Daniel	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Erechim
2019	Evasão escolar e repetência de alunos na transição do ensino fundamental para o ensino médio em escola do campo	Paliano, Fábio Vaz	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Erechim
2019	Nas margens do Rio do Mel: a presença kaingang e a fronteira interétnica no Município de Iraí-RS	Araújo, Fábio	História - Chapecó
2018	Marcados e as fotografias de Claudia Andujar: o trauma colonial do Brasil e os testemunhos do etnocídio	Garcez, João Pedro	História - Erechim
2018	O ritual do kiki de 2011: uma interpretação etnoarqueológica	Queiroz, Isabella Brandão de	História - Chapecó
2018	Uso de técnicas de desenho e animação para o ensino de química aos educandos indígenas fundamento no princípio de reações químicas do biodigestor	Lima, Cerilio Barbosa de	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2018	Turismo em Iraí/RS: um estudo geográfico da (in) visibilização do indígena	Padilha, Leodir	Geografia - Chapecó
2018	Preconceito contra o povo Kaingang da Terra Indígena Rio das Cobras	Tomaz, Suzi Gakoj	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2018	Políticas de/para a educação escolar indígena: estudantes indígenas no ensino superior	Bombana, Iliane Rosa	Ciências Sociais - Erechim
2018	Representações sobre os indígenas no oeste catarinense por meio da imprensa escrita no século XXI: análise do jornal Diário do Iguazu	Rodrigues, Géssica Pinto	História - Chapecó
2017	As representações dos alunos sobre os indígenas em Erechim/RS	Abramchuk, Mônica	História - Erechim
2017	Geografia e questão indígena: conflito de territorialidades na terra indígena do Mato Preto	Vedovatto, Marjana	Geografia - Erechim
2017	O desconhecimento da história dos indígenas Arikêmes pela população do município de Arikêmes	Meira, Geraldo Lopes de	História - Erechim
2017	Da aldeia à universidade: os acadêmicos indígenas no curso interdisciplinar em educação do campo: ciências sociais e humanas - licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul	Manduca, Adelar Fagpri Felix Nunes	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2017	Lei e política na Terra Indígena Rio das Cobras: a influência do estado brasileiro sobre a tradição Kaingang	Freitas, Elizandra Fygsãnh	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2017	O bilinguismo no contexto histórico e	Barão, Viviane Kellen	Licenciatura

	atual nas Comunidades Kaingang: o papel do Colégio Rural Estadual Indígena Rio das Cobras	Vygte	Interdisciplinar em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2017	O ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas: uma análise da Lei 11645/08 e suas contribuições para a decolonização	Kavalerski, Luiz Fernando	História – Chapecó
2017	A formação da terra indígena Toldo Pinhal nos anos 1980 e 1990	Giaretta, Jessica Alberti	História – Chapecó
2016	Educação do campo e conflitos agrários: a relação da Escola Indígena Ko Homu com o conflito agrário instalado na Terra Indígena Boa vista	Pereira, Helida Santi	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2016	A trajetória política de Orides Belino: de cacique da terra indígena Xaçecó a prefeito de Ipuacu – SC	Souza, Angelo José Franciosi de	História – Chapecó
2016	Arqueologia guarani no Vale do Rio Uruguai, RS/SC: reflexões sobre gênero e cerâmica	Kuczkovski, Francieli	História - Chapecó
2015	Terra indígena Guarani Araçá: territorialidades e disputas entre agricultores e indígenas no municípios de Cunha Porã e Saudades-SC	Groth, Ana Paula	Geografia - Chapecó
2015	Meliponicultura: contribuições para o resgate e manejo da abelha indígena <i>Melípona bicolor schencki</i> (Hymenoptera, Apidae, Meliponini)	Tenutti, Edimar	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul
2014	Povoamento Guarani no Alto Vale do Rio Uruguai, Marcelino Ramos-RS: modelo de sistema de assentamento e arqueologia	Donin, Vitória Graziela	História - Erechim
2013	Caracterização sociodinâmica da comercialização do artesanato Kaingang na terra indígena de Guarita	Ribeiro, Zico	Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável e Agricultura Familiar - Cerro Largo
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO			
2017	Índio já sofre por ser índio: língua e identidade em redações de indígenas	Aguiar, Gabriele de	Letras Português Espanhol - Chapecó
2017	Sentidos sobre o indígena em livro didático de língua portuguesa	Damião, Estela Aparecida	Letras Português Espanhol - Chapecó
2015	A cultura indígena nas escolas de educação básica	Carasek, Carla Izolvina; Serpa, Aline da Silva	Pedagogia - Chapecó
2015	Funcionalismo e lealdade na tradução: uma análise descritiva sobre um trabalho missionário transcultural	Mayer, Tanúrio Alex Schons	Letras Português Espanhol - Chapecó

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados do Repositório digital UFFS (08/10/2021)

APÊNDICE E - Projetos e Grupos de Pesquisa ligados à temática indígena UFFS

Grupos de pesquisa	Coordenadora/or	Campus	Ano formação	Área Predominante
Anticapitalismos e Sociedades Emergentes	Cássio Cunha Soares Rodrigo C. de Mello	Erechim	2011	Ciências Humanas
Cultura, Política e Diversidade	Claudete Soares Gomes Adiles Savoldi	Chapecó	2011	Ciências Humanas
Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Instituições	Serli Genz Bölter	Cerro Largo	2016	Outra
Grupo de estudo e pesquisa em Direitos Difusos	Seline Nicole Soares João de Oliveira Filho	Chapecó	2016	Ciências Sociais Aplicadas
Grupo de pesquisa Interdisciplinar em Políticas Públicas e Práticas de Educação	Marcela Langa Lacerda	Laranjeiras do Sul	2010	Ciências Humanas
Fonte: Elaborado pela autora com dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (12/11/2021).				
Projetos de pesquisa	Coordenadora/or	Campus	Ano	Grande Área/Área
Cultura escrita na Fronteira Sul: usos políticos da escrita e práticas intelectuais indígenas no Brasil Meridional	Fernando Vojniak	Chapecó	2020	Ciências Humanas/História
	Ricardo Machado	Chapecó	2020-2021	Ciências Humanas/História
	Vicente Neves da Silva Ribeiro	Chapecó	2021-2022	Ciências Humanas/História
Piscicultura na Terra Indígena Rio das Cobras: fase III	Betina Muelbert	Laranjeiras do Sul	2020	Ciências Agrárias/ Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca
Piscicultura na Terra Indígena Rio das Cobras: fase IV	Betina Muelbert	Laranjeiras do Sul	2021	Ciências Agrárias/ Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca
PARA ALÉM DA MONTANHA: Pesquisa na Terra Indígena de Rio das Cobras, Município de Nova Laranjeiras, Paraná	Maria Eloá Gehlen	Laranjeiras do Sul	2018	Ciências Humanas/Educação
Memória e história indígenas	Valeria Esteves Nascimento Barros	Erechim	2018	Ciências Humanas/Antropologia
Narrativas de professores indígenas: língua e identidade	Angela Derlise Stube	Chapecó	2019	Linguística, Letras e Artes/Linguística

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Diretoria de Pesquisa da UFFS (12/11/2021)

APÊNDICE F - Projetos e Programas de Extensão ligados à temática indígena UFFS

PROJETOS DE EXTENSÃO (EDITAIS INTERNOS E EXTERNOS)				
Título	Coordenadora/or	Campus	Ano	Área
Curso de cultura Kaingang	Adiles Savoldi	Chapecó	2010	Cultura
Curso de introdução às técnicas de campo e laboratório em arqueologia	Jaiison Teixeira Lino	Chapecó	2010	Cultura
Educação em saúde para prevenção de enteroparasitos na população indígena da Aldeia Condá...	Andreia Fortes Ribeiro	Chapecó	2011	Educação
Cinema na aldeia: Mostra de documentários sobre a temática indígena	Adiles Savoldi	Chapecó	2011	Educação
Cultura e História Indígena Guarani	Bedati Aparecida Finokiet	Cerro Largo	2011	Educação
Melhoria da qualidade higiênico-sanitária e diversificação de produtos alimentícios...	Cátia Tavares dos Passos	Laranjeiras do Sul	2012	Tecnologia e Produção
Educação Étnico-racial: A diversidade em espaços escolares (Leis 10.639/03 e 11.645/08)	Renilda Vicenzi	Chapecó	2012	Educação
Educação para as Relações Étnico-raciais: Ações Conjuntas com Professores da Educação Básica	Claudete Gomes Soares	Chapecó	2013	Educação
Diálogos entre saberes percorrendo caminhos entre a aldeia e a academia	Bedati Aparecida Finokiet	Cerro Largo	2013	Educação
Mbae'apó Mbyá-Guarani artesanato Mbyá-Guarani	Bedati Aparecida Finokiet	Cerro Largo	2013-2014	Cultura
Aquicultura na Terra Indígena Rio das Cobras: Valorização e Diálogos Interculturais	Betina Muelbert	Laranjeiras do Sul	2013-2014	Tecnologia e Produção
Educação patrimonial como ferramenta de valorização do Patrimônio Cultural Indígena: Toldo Chimbangue e Aldeia Condá, Município de Chapecó-SC	Claiton Marcio da Silva	Chapecó	2014	Cultura
(Re)conhecendo a mata: compartilhamento de saberes e experiências sobre os usos da área de mata da Comunidade Indígena Toldo Guarani em Benjamin Constant do Sul-RS	Daniel Francisco de Bem	Erechim	2014	Cultura
Populações indígenas no Sul do Brasil: introdução a aspectos históricos e culturais	Valéria Esteves Nascimento Barros	Erechim	2014	Cultura
Questão agrária, história e historiografia da formação do território da Fronteira Sul	Fábio Pontarolo	Laranjeiras do Sul	2014	Direitos Humanos e Justiça
Todos somos desta terra	Nadia Teresinha da Mota Franco	Laranjeiras do Sul	2014	Direitos Humanos e Justiça
Mitologia Kaingang e Guarani	Daniel Francisco de Bem	Chapecó	2014	Educação
Educação do Campo: teorias pedagógicas e práticas educativas	Valdemir Velano	Laranjeiras do Sul	2014	Educação
Programa de Formação Continuada de Educadores da Educação Básica no Centro-Sul do Paraná, com Ênfase em	Ana Cristina Hammel	Laranjeiras do Sul	2014	Educação

Ações para o Fortalecimento da Política Pública em Educação no Campo				
Pluralidade e Diversidade na Escola: O Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena	Fábio Francisco Feltrin de Souza	Erechim	2014	Educação
Aquicultura nas terras indígenas da Cantuquiriguaçu: valorização e diálogos interculturais	Maude Regina de Borba	Laranjeiras do Sul	2015	Tecnologia e Produção
Aquicultura na Terra Indígena Rio das Cobras	Betina Muelbert	Laranjeiras do Sul	2018-2019	Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca
Piscicultura e Saúde na Terra Indígena Rio das Cobras	Betina Muelbert	Laranjeiras do Sul	2020-2022	Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca
Frutas Nativas e Crioulas da Cantu: ações de formação e promoção da cadeia produtiva	Julian Perez Cassarino	Laranjeiras do Sul	2020-2022	Agronomia
Piscicultura sustentável na Terra Indígena Rio das Cobras	Betina Muelbert	Laranjeiras do Sul	2021-2024	Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca
Sabores da Agrofloresta: consolidação da cadeia produtiva das Frutas Nativas e Crioulas da Cantu	Julian Perez Cassarino	Laranjeiras do Sul	2021-2022	Recursos Florestais e Engenharia
PROJETOS DE EXTENSÃO - DEMANDA ESPONTÂNEA				
Título	Coordenadora/or	Campus	Ano	Área
Universidade: práticas e experiências de projetos de Extensão em comunidades indígenas	Cristiano Augusto Durat	Laranjeiras do Sul	2010	Direitos Humanos e Justiça
I Fórum Diversidade e Ações Afirmativas: Experiências e Desafios	Leonardo Rafael Santos Leitão	Chapecó	2011	Educação
I Seminário Qualidade de Vida na Terra Indígena Rio das Cobras	Cristiano Augusto Durat	Laranjeiras do Sul	2011	Direitos Humanos e Justiça
I Encontro sobre diversidade na UFFS: políticas de inclusão indígena	Monica Hass	Chapecó Cerro Largo Erechim Laranjeiras do Sul Realeza	2012	Direitos Humanos e Justiça
II Semana Acadêmica de História: Educação Afro e Indígena. Conceitos, Práticas e Estudos	Fábio Francisco Feltrin de Souza	Erechim	2012	Educação
Educação e Cidadania na Perspectiva Étnico-racial	Claudete Gomes Soares	Chapecó	2012	Educação
I Encontro de Diversidade por uma Educação mais igualitária	Joaquim Gonçalves da Rosa	Laranjeiras do Sul	2012	Direitos Humanos e Justiça
Consolidação da Cidadania: A Construção de caminhos para a garantia de direitos e a permanente busca pelo respeito à diferença	Serli Genz Bölter	Cerro Largo	2013	Direitos Humanos e Justiça
II Seminário Diversidade Cultural	Bedati Aparecida Finokiet	Cerro Largo	2013	Educação

III Seminário Diversidade Cultural	Bedati Aparecida Finokiet	Cerro Largo	2014	Educação
VII Fórum de Educação do Campo da Cantuquiriguaçu e I Seminário de Fortalecimento das Políticas Públicas da Educação do Campo	Vitor de Moraes	Laranjeiras do Sul	2015	Educação
I Semana Acadêmica Integrada dos Cursos Interdisciplinar em Educação do Campo; I Seminário das Escolas Indígenas da Região Centro-oeste do Paraná; II Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência...	Valdemir Velani	Laranjeiras do Sul	2015	Educação
Consolidação da Cidadania: A Construção de caminhos para a garantia de direitos e a permanente busca pelo respeito à diferença	Serli Genz Bölter	Cerro Largo	2016	Direitos Humanos e Justiça
Oficina de criação de charges jornalísticas	Dionei Rua dos Santos	Erechim	2016	Educação
Ampliando práticas de oralidade e escrita acadêmicas: interações em espaços educacionais/comunitários indígenas	Anderson Jair Goulart	Erechim	2016	Educação
Círculo de Cultura: Identidade Étnica em movimento	Solange Todero Von Onçai	Reitoria	2017	Cultura
Direitos humanos: direitos de todos, direitos das minorias	Maria Eloá Gehlen	Laranjeiras do Sul	2017	Direitos Humanos e Justiça
Formação de professores para atuar com estudantes Indígenas na UFFS, Campus Laranjeiras do Sul, Paraná e as Escolas Estaduais Indígenas de Mangueirinha, Nova Laranjeiras (Rio das Cobras) e em Palmas, PR	Maria Eloá Gehlen	Laranjeiras do Sul	2017	Direitos Humanos e Justiça
IV Fórum das Ações Afirmativas das Universidades e Institutos Federais da Região Sul	José Oto Konzen	Reitoria	2017	Direitos Humanos e Justiça
III Semana Acadêmica integrada da Licenciaturas em Educação do Campo - UFFS Campus Laranjeiras do Sul	Roberto Antônio Finatto	Laranjeiras do Sul	2017	Educação
V Semana Acadêmica de História com temática História Indígena e Afro-brasileira	Jaiison Teixeira Lino	Chapecó	2017	Educação
VI Semana de Letras: relações de gênero e diversidade étnicoracial	Demétrio Alves Paz	Cerro Largo	2017	Educação
Vivências interculturais: a culinária como foco	Amélia Dreyer Machado	Realeza	2017	Saúde
VII Semana Acadêmica de Letras – identidade feminina negra na poesia, as relações entre música e identidades e as políticas indígenas	Andreia Cristina de Souza	Realeza	2018	Letras
Semana da Consciência Negra: "eu sinto seu preconceito"	Emerson Martins	Realeza	2018	Sociologia
Seminário Internacional: Inclusão de indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, imigrantes e setores populares da universidade	Adriana Salete Loss	Erechim	2018	Educação

Exposição "Estudos arquitetônicos para escola Kaingang para Terra Indígena Ventarra"	Naiura Zanardo Zanin	Erechim	2018	Arquitetura e Urbanismo
V Semana Acadêmica Integrada das Licenciaturas em Educação do Campo	Fernanda Marcon	Laranjeiras do Sul	2018	Educação
Semana da Consciência Afro e Indígena	Informação não encontrada	Realeza	2019	Educação
IV Congresso Paranaense de Agroecologia	Betina Muelbert	Laranjeiras do Sul	2020-2021	Informação não encontrada
Práticas de Apoio ao Ensino e Aprendizagem e aos processos de integração dos Estudantes do Curso de Ciências Sociais – CH	Claudete Gomes Soares	Chapecó	2020-2021	Sociologia
1ª Semana Acadêmica dos cursos de Ciências Sociais da UFFS campus LS	Felipe Mattos Monteiro	Laranjeiras do Sul	2021	Sociologia
Saberes Ancestrais e outras Epistemologias: um diálogo necessário	Solange Todero Von Oncay	Erechim	2021	Educação
Produção de materiais didáticos interdisciplinares para a Educação do Campo e Indígena	Roberto Antonio Finatto	Laranjeiras do Sul	2021-2022	Educação
Mulheres Indígenas na Cidade	Naiura Zanardo Zanin	Erechim	2021	Arquitetura e Urbanismo
PROGRAMAS DE EXTENSÃO				
Título	Coordenadora/or	Campus	Ano	Área
Apoio a ações organizativas de integração social e produtiva para mulheres do Território da Cidadania Cantuquiriguaçu	Manuela Franco de Carvalho da Silva Pereira	Laranjeiras do Sul	2012-2013	Tecnologia e Produção
Processos formativos para a educação inclusiva	Adriana Salete Loss Solange Todero Von Oncay	Erechim	2016	Educação
Relações étnico-raciais na educação básica	Demétrio Alvez Paz	Cerro Largo	2017	Educação
Da leitura do mundo à leitura da palavra na Universidade: arte, línguas e identidade	Denilson da Silva	Erechim	2017	Educação
Relações étnico-raciais na Educação Básica	Demétrio Alves Paz	Cerro Largo	2019-2020	Letras
Diálogos, experiências e integração	Adriana Salete Loss	Erechim	2019-2020	Educação
NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas	Claudete Gomes Soares	Chapecó	2020-2022	Sociologia
Atenção integral à saúde do indígena	Leandro Tuzzin	Passo Fundo	2021-2023	Medicina

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos Relatórios de Extensão Universitária (2018) e informações da Diretoria de Extensão da UFFS (2021).

ANEXO A - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Memórias, experiências e trajetórias de estudantes Kaingang no ensino superior na Região Oeste de Santa Catarina

Pesquisador: ELISON ANTONIO PAIM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20279519.6.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.646.443

Apresentação do Projeto:

Tese de doutorado de Ana Karina Brocco do Curso de Pós Graduação em Educação, orientada por Elison Antonio Paim. Estudo retrospectivo, com previsão de 10 participantes. Critérios de inclusão: Estudantes da etnia Kaingang, maiores de 18 anos, que cursam graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul. Critérios de exclusão: nada consta. Os participantes serão submetidos a: entrevistas semi-estruturadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Investigar, analisar e compreender as memórias, experiências e trajetórias de estudantes Kaingang no ensino superior.

Objetivos secundários:

Investigar como ocorreu a trajetória escolar dos indígenas, desde a educação básica até o acesso ao ensino superior;

Analisar o acesso e a permanência dos indígenas no ensino superior, do ponto de vista das potencialidades e dos desafios vivenciados nessa realidade educacional;

Compreender os significados e os desejos dos indígenas em relação ao ensino superior;

Conhecer as transformações e permanências, as negociações e adaptações, a partir da duplicidade de pertencimentos, ou seja, do ingresso na universidade e do vínculo com sua comunidade de

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.646.443

origem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise adequada dos riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto vem assinada pelo/a pesquisador/a responsável e pela autoridade institucional competente. Consta declaração da instituição onde será realizada a pesquisa, autorizando a pesquisa e comprometendo-se a cumprir os termos da res. 510/16. O cronograma informa que a coleta de dados acontecerá a partir de março de 2020. O orçamento informa despesas de R\$ 1000,00 com financiamento próprio. Consta do processo o roteiro da entrevista a ser realizada com os participantes. O TCLE é esclarecedor a respeito de objetivos, procedimentos, riscos e direitos dos participantes, e cumpre as exigências da res. 510/16.

Recomendações:

Sem recomendações adicionais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1373950.pdf	24/09/2019 11:23:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.doc	24/09/2019 11:22:20	ANA KARINA BROCCO	Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencias.doc	24/09/2019 11:21:46	ANA KARINA BROCCO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.doc	29/08/2019 16:46:13	ANA KARINA BROCCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	29/08/2019 16:37:04	ANA KARINA BROCCO	Aceito
Declaração de	TAI_assinado.pdf	29/08/2019	ANA KARINA	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.646.443

Instituição e Infraestrutura	TAI_assinado.pdf	16:35:13	BROCCO	Aceito
Folha de Rosto	folha_assinada.pdf	29/08/2019 16:33:57	ANA KARINA BROCCO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 17 de Outubro de 2019

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br