



TAYRÔ

POR NÓS E ENTRE NÓS

Diálogos interculturais na (re)invenção da universidade



JOÃO BENEILSON MAIA GATINHO

TAYRÓ:
POR NÓS E ENTRE NÓS
Diálogos interculturais na (re)invenção da universidade
1ª EDIÇÃO



AUTOR

João Beneilson Maia Gatinho

DOI: 10.47538/AC-2025.28



Ano 2025

TAYRÓ:

POR NÓS E ENTRE NÓS

Diálogos interculturais na (re)invenção da universidade

1ª EDIÇÃO

Catálogo da publicação na fonte

Gatinho, João Beneilson Maia.

Tayró: por nós e entre nós: diálogos interculturais na (re)invenção da universidade [recurso eletrônico] / João Beneilson Maia Gatinho. — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2025.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-5321-022-6

DOI: 10.47538/AC-2025.28

1. Indígenas - Educação superior - Amazonas. 2. Professores indígenas - Amazonas.
3. Formação de professores - Amazonas. 4. Multiculturalismo. I. Título.

CDU 376.7:316.722(811.3)
G261

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail:
publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto© 2025 Os autores
Copyright da Edição© 2025 Editora
Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da
Editora: disponível em
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues
de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline
Rodrigues de F. Fernandes; Margarete
Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis
CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e
Diagramação: Luciano Luan Gomes
Paiva; Caroline Rodrigues de F.
Fernandes
Capa: Autor
Parecer e Revisão por pares: Revisores

Creative Commons. Atribuição-
NãoComercial-SemDerivações 4.0



Ano 2025

AGRADECIMENTOS

“Ingrata é a ação de agradecer”, disse Verlaine porque sempre acabamos esquecendo de alguém. Ainda que corramos esse risco, não podemos deixar de agradecer aqueles que contribuíram para que pudéssemos compartilhar as reflexões propostas neste livro. Agradecemos, então:

Aos parentes e movimentos indígenas:

- Do Estado do Amapá e Norte do Pará- Karipuna, Galibi Marworno e Kalinã, Palikur, Apalai, Tiryó e Kaxuyana, pela interculturalidade vivida ao longo de uma década na formação de professores indígenas;

- Do Estado do Amazonas que participaram dos projetos de Produtividade acadêmica e Ações Extensionistas, pelas belas etnorrativas e discussões durante as rodas de conversas;

Às Universidades do Estado do Amazonas e Federal do Amapá, pela concretização das políticas afirmativas aos povos indígenas- Licenciatura Intercultural, PARFOR EQUIDADE e Reserva de Vagas- e pelo fomento dos Projetos Produtividade Acadêmica e Ações Extensionistas junto às populações indígenas e;

Aos colegas da Universidade Federal do Amapá, Sandra Almeida (in memoriam), Jussara Pinho, Simone Garcia, Socorro, Antônio e Ubaíara, pelas expedições realizadas juntos! Aos colegas da Universidade do Estado do Amazonas, Socorro Almeida Viana- pela leitura atenta e participação no Grupo de Pesquisa em Semiótica (GES), Sebastião e Edeluza, pelas



Ano 2025

andanças nos rios da Amazônia concretizando as políticas de formação de professores indígenas e não indígenas.

A TODOS, NOSSO MUITO OBRIGADO!!



Ano 2025

SUMÁRIO

Apresentação	6
Para início de conversa	10
CAPÍTULO I.....	13
TAYRÓ - ALUNI-ELA: (Des)articulações epistemológicas em processos de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas no Norte do Brasil	
CAPÍTULO II	28
“FALA PARENTE”: Experiências acadêmicas de indígenas que acessam o ensino superior na UEA através da política de reserva de vagas.....	28
CAPÍTULO III.....	43
PARA ALÉM DA LÍNGUA: Posicionamento(s) das línguas indígenas nas cosmologias e nos modos de vida dos povos da floresta	
CAPÍTULO IV	54
RE(EXISTIR) PELA LINGUA(GEM): Da colonialidade linguística à hierarquia silenciadora na universidade	
À guisa de reflexão.....	67
Informações sobre o autor	69

Apresentação

O presente livro nasce da crença de que a produção e a validação de saberes em contextos indígenas só podem ser compreendidas a partir de esforços acadêmicos que coloquem em diálogo os conhecimentos originários e as práticas universitárias. Neste volume, ancorando-nos em resultados de projetos de produtividade acadêmica e de ações de extensão, procuramos dar voz efetiva aos povos indígenas dentro da universidade. Esses trabalhos empíricos adotam etnonarrativas nas línguas indígenas como abordagem metodológicas e estratégia de empoderamento desses sujeitos para revelar as tensões e potencialidades das práticas de ensino-aprendizagem em contextos interculturais.

A obra é uma oportunidade para revisitarmos, à luz dos estudos decoloniais, os aportes de Mignolo (2004), Quijano (2010) e Walsh (2019), que denunciam a colonialidade do saber como estrutura epistemológica que hierarquiza e silencia epistemes não-europeus. Os estudos sobre interculturalidade crítica desses pesquisadores, postulam que somente uma “interculturalidade como dispositivo político-epistêmico” é capaz de desestabilizar as hierarquias do saber e promover diálogos horizontais entre saberes indígenas e não indígenas. Tal perspectiva nos convida a reconhecer as línguas, cosmologias e práticas pedagógicas indígenas não como meros objetos de estudo, mas como agentes centrais na (co)construção de mundos pluriversos¹.

¹ “Pluriverso” é um conceito que se refere à existência de múltiplos universos ou realidades, onde cada um deles pode ter suas próprias regras, leis e formas de vida. Em resumo, o pluriverso é uma visão que rompe com a ideia de um universo único e homogêneo, abraçando a multiplicidade e a interconexão de diferentes realidades e saberes. Latour (2004) define pluriverso como cooperação entre natureza e ser humano,

Propondo repensar trajetórias formativas que não apenas “solidarizem” saberes, mas que se reorganizem de modo a evitar a sobreposição eurocêntrica, contribuindo para a justiça epistêmica, o capítulo 1 - TAYRÓ - ALUNI-ELA²: (Des)articulações epistemológicas em processos de formação de professores indígenas no Amazonas, aponta dois movimentos epistemológicos nos itinerários formativos de professores indígenas em contexto amazônico: a solidarização e a sobreposição.

O capítulo 2 - “FALA PARENTE: Experiências acadêmicas de indígenas que acessam o ensino superior na UEA por meio da reserva de vagas- descreve as duas modalidades de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior para indígenas (Licenciatura Intercultural e Vagas Suplementares) e analisa, via entrevistas semiestruturadas e etnonarrativas, os desafios de permanência desses sujeitos na universidade. Os deslocamentos geográfico e logístico das comunidades às sedes universitárias, a baixa proficiência em língua portuguesa como segunda língua, a ausência de ações para acompanhamento acadêmico e a consequente evasão estão entre os principais entraves apontados.

O capítulo 3 - PARA ALÉM DA LÍNGUA: Posicionamento(s) das línguas indígenas nas cosmologias e modos de vida indígenas- inspirado na teoria ator-rede, proposta

por mediação das ciências. E, portanto, ao tornar visível a mediação das ciências, pode-se partir da natureza não em direção ao ser humano, mas, “tomando uma bifurcação em ângulo direito, em direção à multiplicidade das naturezas, redistribuídas pelas ciências, o que se poderia chamar de pluriverso, para marcar a distinção entre a noção de realidade exterior e o trabalho, [...] de unificação” (Latour, 2004, pp. 76 – 77)

² A expressão **Tayró - Aluni-ela** é formada a partir de duas línguas indígenas “Wajampi” e “Patuá”, respectivamente. Em Wajampi, *tayró* é utilizado para designar uma pessoa do convívio social partilhado. Aluni-ela, por sua vez, em Patuá, é utilizada para se referir a uma pessoa do convívio social partilhado e que esteja inserida no processo de escolarização formal ou que já o tenha concluído. No âmbito deste trabalho, no entanto, a expressão *Tayró - Aluni-ela* é utilizada tão somente para marcar o percurso aldeia/universidade.

por Bruno Latour (2004) e nos estudos etnoecológicos, o capítulo discute como a(s) língua(s) indígena(s) atuam como agente(s) híbrido(s), participantes de redes que conectam humanos, espíritos, animais e elementos naturais. Utilizando exemplos de duas etnias do Estado do Amazonas, as análises propõem que a língua(gem) transcende a mera comunicação, configurando-se como prática de mundo, da mesma forma que rituais, cantos e silêncios configuram formas de “fala” que (co)constroem realidades plurais. Compreender a língua(gem) nessa perspectiva implica incorporar práticas orais ancestrais e envolver anciãos nas atividades escolares, redesenhando o currículo como espaço político-cosmológico.

O capítulo 4 - *RE(EXISTIR) PELA LÍNGUA(GEM): Da colonialidade linguística à hierarquia silenciadora na universidade*- partindo da análise discursiva de etnorrelatos de estudantes indígenas, o capítulo evidencia como a imposição do português e a desvalorização da oralidade reforçam a colonialidade do saber na universidade. Evidencia também que as estruturas acadêmicas consideram as línguas indígenas apenas como objeto de estudo, promovendo a invisibilização das cosmovisões indígenas e silenciamento de seus modos de produção e validação de conhecimento. As discussões apontam a necessidade de se transformar a universidade em “território de re(existência)” e “diálogo cosmopolítico”, onde línguas indígenas sejam vivas, atuantes e centrais na produção acadêmica.

As discussões propostas ao longo dos capítulos oferecem aos leitores pistas metodológicas e políticas para repensar a formação de professores, a elaboração de currículos interculturais e o desenho de políticas de permanência que verdadeiramente valorizem os múltiplos saberes indígenas.

Este livro, portanto, configura-se como um convite aberto — tanto a pesquisadores (as) indígenas quanto a não indígenas — para experienciarem e gestarem coletivamente a interculturalidade

que Walsh propõe como *uma práxis que valoriza a reciprocidade, a simetria e o cuidado epistemológico*. Ao percorrer trajetórias de “solidarização” e “sobreposição” epistemológicas nos cursos de formação de professores indígenas, a obra aponta para a urgência de uma universidade que se reconheça como espaço de justiça epistêmica, capaz de articular saberes ancestrais e acadêmicos em redes dialógicas e transformadoras.

João Beneilson Maia Gatinho

Referências

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: Edusc, 2004.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: Santiago Castro-Gómez *et al.* **Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Perspectivas desde lo andino**. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, 2019, p. 17-44.

Para início de conversa

Este livro nasce de um compromisso ético e político: desvelar as tensões e potencialidades que emergem quando saberes indígenas e acadêmicos se encontram na universidade. Em um cenário ainda marcado pela colonialidade do saber — estruturante na hierarquização de epistemes não europeias —, propomos uma reflexão crítica sobre como a instituição universitária pode se reinventar como espaço de *diálogo cosmopolítico*. Aqui, a interculturalidade não é apenas um conceito teórico, mas uma práxis que exige reciprocidade, simetria e cuidado epistêmico, conforme defendido por Catherine Walsh.

As reflexões que compõem esta obra partem de um pressuposto central: a universidade, enquanto produtora de conhecimento, precisa reconhecer-se como território de *re(existência)*, onde línguas indígenas não são objetos de estudo, mas agentes vivos na construção de mundos pluriversos. Inspirados em Mignolo e Quijano, denunciamos a persistência de uma racionalidade eurocêntrica que silencia vozes originárias, reduzindo suas cosmologias a “folclore” ou “tradição”. A análise de políticas como a reserva de vagas e as licenciaturas interculturais revela um paradoxo: mesmo com avanços no acesso, a permanência indígena esbarra em barreiras linguísticas, currículos monoculturais e a desvalorização da oralidade.

Metodologicamente, as reflexões ancoram-se em etnonarrativas de estudantes e professores indígenas, utilizando a Análise Textual Discursiva para desvendar como a colonialidade se entranha nas práticas acadêmicas. Um exemplo emblemático é a fala de um acadêmico Baré: “*Vim de um mundo que não é da leitura, da escrita... a linguagem acadêmica é bastante complicada*”. Esse relato não expõe apenas um desafio individual, mas a violência

epistêmica de um espaço que impõe o português como única língua legítima, ignorando que, para muitos povos, a linguagem transcende a comunicação — é ritual, conexão com ancestralidades e força cosmopolítica, como discutido no capítulo sobre os Baniwa.

Ao longo dos textos, defendemos que a interculturalidade crítica exige mais do que inclusão numérica; demanda a reestruturação das universidades. Seja na formação de professores indígenas — onde coexistem movimentos de *solidarização* e *sobreposição* epistemológica —, seja na (re)significação curricular como espaço político-cosmológico, urge repensar quem define o que é “conhecimento válido”. Este livro é, portanto, um convite para que pesquisadores indígenas e não indígenas experienciem coletivamente a descolonização do saber, transformando a academia em um lugar onde múltiplas epistemologias não apenas cabem, mas se entrelaçam.

TAYRÓ - ALUNI-ELA:

*(Des)articulações epistemológicas em
processos de formação de professores indígenas
no Estado do Amazonas no Norte do Brasil*



CAPÍTULO 1

CAPÍTULO I

TAYRÓ - ALUNI-ELA³:
(Des)articulações epistemológicas em
processos de formação de professores
indígenas no Estado do Amazonas no Norte
do Brasil

Introdução

A licenciatura ou Pedagogia Intercultural, em tese, permite um processo de ensino-aprendizagem que tem continuidade com a trajetória dos candidatos que, nos últimos 20 anos, estudaram a maior parte da vida em escolas indígenas marcadamente orientadas pelo ensino intercultural, bilíngue e diferenciado. O estudante indígena da licenciatura intercultural tem a sua disposição aquilo que o Ministério da Educação (MEC) preconiza para a educação escolar indígena, em seu nível de ensino básico (infantil, fundamental e médio), ou seja, os atributos de educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. No ensino superior, no entanto, esses parâmetros quase não existem, o que aponta para a necessidade de uma investigação sobre como isso vem sendo feito nessa modalidade de ensino pelas universidades brasileiras.

Outro aspecto interessante que merece atenção na licenciatura intercultural indígena são as metodologias de ensino

³ A expressão **Tayró - Aluni-ela** é formada a partir de duas línguas indígenas “Wajampi” e “Patuá”, respectivamente. Em Wajampi, *tayró* é utilizado para designar uma pessoa do convívio social partilhado. *Aluni-ela*, por sua vez, em Patuá, é utilizada para se referir a uma pessoa do convívio social partilhado e que esteja inserida no processo de escolarização formal ou que já o tenha concluído. No âmbito deste trabalho, no entanto, a expressão *Tayró - Aluni-ela* é utilizada tão somente para marcar o percurso aldeia/universidade.

utilizadas pelos professores não indígenas especialistas diante dos alunos de licenciatura indígena. Nossas observações como pesquisador apontam que alguns optam pelo clássico método construtivista (das experiências pedagógicas e conhecimentos locais para chegar ao global); há outros que apostam na possibilidade da articulação simultânea dos dois conhecimentos, por meio da leitura/interpretação *ad hoc*, em sala de aula, de textos acadêmicos densos em termos teóricos. Os materiais didáticos utilizados durante o curso são, em muitos casos, como também têm apontado os estudos feitos por Gatinho (2017; 2019), produzidos pelos próprios alunos indígenas em formação junto com seus professores. Há um cuidado e atenção com as formas de ensino-aprendizagem que cada aluno carrega em sua bagagem, e o corpo de professores não indígenas é, via de regra, especialista no trato com a temática indígena, sendo responsáveis pela formulação, gestão e execução das disciplinas que compõem o currículo diferenciado e sustenta a formação dos estudantes indígenas.

Com a intenção de contribuir com o debate, este texto discute os processos de formação de professores oferecidos aos povos indígenas por duas universidades públicas do estado do Amazonas. Inscrito no campo aplicado e assumindo a pesquisa qualitativa-interpretativista, de viés etnográfico, no sentido proposto por Erickson (1993), a base empírica para as discussões é constituída pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural em suas diferentes dimensões e por entrevistas semiestruturadas realizadas com professores formadores que atuaram nos processos de formação. A Análise Textual Discursiva (ATD), no sentido proposto por Bruno e Galiazzi (2006) foi utilizada como ferramenta para analisar os dados.

Para que o leitor possa acompanhar as discussões aqui apresentadas, o texto está organizado em quatro momentos.

Apresentamos, no momento inicial, o objeto das discussões, contextualizando-o e justificando a necessidade de um debate mais ampliado. Ainda nesse momento, caracterizamos o tipo de pesquisa e apresentamos a forma de tratamento e análise dos dados. No segundo momento, discutimos sucintamente as formas de produção/validação do saber na aldeia e na academia. Os dados são analisados e discutidos no terceiro momento. No último momento, retomamos os objetivos da pesquisa, apresentamos os resultados das análises e os desdobramentos da investigação.

Modos de produzir/validar conhecimentos na aldeia e academia

A organização da sociedade através da distribuição e legitimação do conhecimento no processo da colonialidade passa a se pautar pela valoração do que é percebido como a Razão e a sua universalização dos padrões de geração do conhecimento. Os critérios racionais, assim percebidos, buscariam uma separação entre Cultura e Natureza, Razão e Emoção, Corpo e Alma. “A vitória final da civilização era certa, pois ela podia chamar a ciência para auxiliá-la: a expressão mais alta da razão, o conhecimento verdadeiro e eficiente das leis que informam sobre ambos natureza e sociedade”, afirma Kuper (2008, p. 54).

No escopo deste texto não cabem reflexões mais aprofundadas sobre o histórico dessas categorizações, mas algo sobre isso nos interessa profundamente, principalmente, quando nos situamos e reconhecemos, como nos alerta Maturana (2014), o contexto no qual proferimos o nosso discurso- o campo da educação escolar indígena.

As relações assimétricas de poder, inerentes ao processo de colonização e de encontro com “um outro”, envolveram a subordinação de certas tradições de conhecimento consideradas

atrasadas por não corresponderem ao modelo de racionalidade que era imposto. Ao falar em “educação científica” e da instituição escolar, Cobern e Loving (2000) problematizam a hegemonia cultural da “ciência”, entendida aqui como forma de conhecimento posta como antagônica aos conhecimentos pertencentes aos povos e comunidades tradicionais. Associadas a um lugar percebido enquanto Natureza – como por exemplo, contrários a uma civilização moderna eurocentrada –, essas coletividades que aí residiam e estabeleciam os seus sistemas de conhecimento eram negligenciadas (Escobar, 2000).

O controle sobre as diferenças e do imaginário sobre “o primitivo” – representado como atrasado– contrapondo-se ao “civilizado” – eurocentrado e letrado – levou a processos de violência epistêmica, relações nas quais criava-se um espaço de subjugação dos chamados saberes locais e de uma invenção sobre “o outro” (Castro-Gómez, 2000). As distintas tradições de conhecimento separadas entre “conhecimento científico” e “não científico”, podem conduzir a descontextualização dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que as formas de organização e expressão dos conhecimentos são identidades das coletividades; o não reconhecimento desses saberes locais nas práticas pedagógicas consequentemente conduz ao não reconhecimento da pluralidade cultural, das identidades e das inextrincáveis relações entre Ciências, Culturas e Educação.

A colonialidade do conhecimento, aqui compreendida como a relação assimétrica de poder assentada em uma perspectiva eurocêntrica, classifica os indivíduos e coletividades em função de alguns aspectos. O critério de raça serviu como forma de classificação social, como apontou Quijano (2000), indicando-nos que para compreender a violência epistêmica que perpassa as relações sociais é necessário perceber essas mesmas relações como lócus de racismo e de outras formas de

discriminação— inclusive aquelas que envolvem o gênero, orientação sexual, ideologias, entre outras.

Contudo, a colonialidade do conhecimento não se detém a um momento cronologicamente identificado e ultrapassado da história. Permanece nos meandros de nossa vida, entranhado na sociedade e nas formas de produção – e legitimação – de um conhecimento que se detém a forma escrita, desconsiderando outros fenômenos da experiência. Evidentemente a instituição escolar se insere nesse processo, atuando como (re)produtora de significados e ações, lócus – ou não – dos processos de violência epistêmica.

Se a partir da década de 1990, a desconsideração do conhecimento tradicional começou a ser questionada por educadores e pesquisadores (El-hani; Sepúlveda, 2006), a reformulação de políticas e, principalmente, da prática pedagógica, descortina a possibilidade da crítica à hegemonia da ciência, ao abandono de uma perspectiva tecnicista na formação dos currículos e às formas de reversão dos quadros de violência epistêmica presente nos espaços educativos, sejam eles institucionalmente escolarizados ou não.

Na contramão, a Etnoecologia (Nazarea,1999) tem se firmado como uma forma de investigação dos sistemas de percepção, cognição e uso do ambiente. Tal proposta não pode ignorar os fundamentos históricos e políticos, tampouco questões que envolvam a distribuição, acesso e poder dos sistemas de conhecimento que formam as práticas resultantes sobre o ambiente. Para Albuquerque e Alves (2014, p. 20), “[...] o saber das populações tradicionais foi por muito tempo subestimado pelos cientistas que negligenciavam outras formas ou sistemas de conhecimento”.

Ao propor uma relativização, abordagens etnoecológicas devem almejar a crítica ao cientificismo, problematizando a

percepção de que a ciência—entendida no âmbito deste texto como aquele sistema de conhecimento produzida em âmbitos acadêmicos— seria superior, em detrimento de outros sistemas de conhecimentos locais. Além de promover um diálogo de saberes, a Etnoecologia pode atuar na investigação participativa, contribuindo com a revalorização de culturas historicamente marginalizadas (Toledo; Barrera-Bassols, 2009). Relações e dissensões podem ser traçadas entre os ditos conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais, contudo, como destacou Cunha (2009, p. 32), “[...] ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambos são também obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente”.

Conduzindo pesquisas sobre as atividades de caça entre os indígenas Atikum-Umã e Pipipã de Kambixuru, ambos situados no Estado de Pernambuco, Léo Neto (2018) sugere que os processos geradores desses conhecimentos são obras abertas, (re)fazendo-se constantemente com o seu ambiente. Para o pesquisador, alguns desses saberes demonstravam uma relação dos indígenas com os Encantados, nesse caso, entidades protetoras da fauna como a Dona do Mato, também chamada de caiporinha⁴. Exemplo bastante conhecido e registrado em outros lugares, a relação do caçador com a caipora é permeada por restrições e permissões que envolvem o abate de certos animais para o consumo. No caso dos indígenas com os quais o autor conversou, essa relação fornece um cenário de compreensão que

⁴ Os Encantados são espíritos de pessoas que viveram em tempos remotos e/ou nos quais a memória coletiva alcança. Após a experiência da morte, esses espíritos se fazem novamente presentes no cotidiano, não necessariamente durante os rituais do Toré, uma vez que a comunicação com os mesmos pode ocorrer a partir de determinadas atividades, como as de caça. Os Encantados possuem uma importante função em relação aos processos de transmissão e reelaboração do conhecimento local, pois ao se comunicarem com os indígenas, ensinam formas de agir, remédios, rezas, entre outros assuntos. É de se destacar que relatos sobre entidades protetoras das matas, especificamente a Caipora, são encontrados em diversos contextos rurais, sejam eles de identidade étnica dos povos indígenas ou não.

chamou, em trabalho anterior, de Ciência da caça (Léo Neto, 2011). Esses conhecimentos envolvem tanto a relação com os Encantados e o ritual do *Toré*⁵, quanto aspectos sobre a ecologia trófica dos animais caçados, lugares de moradia e época de reprodução. A complexidade do conhecimento faz com que o caçador, por exemplo, saiba exatamente onde estão localizadas determinadas árvores cujas folhas são alimento para alguns animais e em qual época do ano os mesmos se deslocam para esses trechos do território.

Ora o que percebemos nas palavras do autor é que os conhecimentos mencionados se encontram contextualizados em seus lugares de existência. O ambiente, para além de algo externo aos indivíduos, forma uma rota de aprendizagem pela qual as coletividades vão tecendo o seu arcabouço epistêmico. Contrariamente a uma lógica de educação formal na qual os sentidos e os fenômenos da experiência seriam colocados de lado, esses processos educativos envolvem dinâmicas emocionais, dialogando com o ambiente no qual estão situados em uma espécie de educação da atenção (Ingold, 2010). Entre os povos indígenas do Nordeste, a significação de certos trechos do ambiente como lugares de moradia dos Encantados faz com que os mesmos se tornem protegidos, restringindo atividades de extração como a caça e corte de madeira. Espalhados pelo território, esses terreiros nos quais os rituais de *Toré* são

⁵ O ritual do *Toré* possui variações entre os povos indígenas que o praticam, inclusive tendo nomes diferenciados em alguns lugares. De uma forma geral, essa modalidade ritual envolve cânticos (chamados de toantes ou linhas de *Toré*) que são acompanhados por maracás (instrumentos semelhantes a chocalhos). A dança é feita em círculos, com a batida dos pés colaborando na marcação rítmica, juntamente com os maracás. Nos rituais de *Toré*, geralmente há o consumo da bebida (não alcoólica) feita com as entrecascas da raiz da árvore de jurema (*Mimosa* spp.), assim como a incorporação (chamada pela categoria local de enramar) dos Encantados em alguns indígenas. A prática do *Toré* encontra-se disseminada entre quase todos os povos que habitam a região do Nordeste brasileiro, exibido como sinal na construção e manutenção de suas etnicidades (Grunewald, 2005), consistindo em uma modalidade ritual que envolve elementos religiosos, políticos e lúdicos (Barbosa, 2005).

conduzidos, constituem importantes lugares de memória dos tempos de perseguição e de proibição dos mesmos, tornando-se lugares de resistência.

Da solidarização à sobreposição de orientações epistemológicas

Um dado interessante que se sobressai do corpus de referência, referimo-nos aqui especialmente às entrevistas realizadas e aos Projetos Pedagógicos que norteiam (aram) os processos formativo, é a tentativa de alinhar orientações epistemológicas tanto dos modos de produção/validação de conhecimentos próprios do campo acadêmico, orientados pelos saberes alicerçado na ciência dita cartesiana, quanto dos modos de produção/validação dos saberes da prática, nos termos proposto por De Certeau (1990), mais característicos dos modos de viver e pensar o mundo pelos povos indígenas. Essa postura de equilibrar as orientações epistemológicas desses dois campos é o que estamos denominando processo de solidarização. O trecho, a seguir, retirado de uma das entrevistas é representativo a esse respeito.

“precisávamos ter em mente que, apesar de sermos sensíveis aos modos de vida das diferentes etnias atendidas pelo curso, era a reputação da universidade, enquanto produtora de conhecimento científico que estava ali...”

(Trecho da entrevista realizada com um dos professores formadores não indígena, grifo nosso).

O professor especialista não indígena, no excerto acima, faz uso da oração subordinada concessiva como um recurso linguístico, o que sinaliza para o movimento de solidarização, que segundo Rafael (2001), é quando são mobilizadas orientações

epistemológicas e/ou terminológicas de diferentes campos. Nas palavras do formador: “[...] apesar de sermos sensíveis aos modos de vida das diferentes etnias atendidas pelo curso[...]”. No entanto, a centralidade discursiva posta em relevo pelo professor é a universidade produtora de conhecimento nos moldes ditos científicos. O que está em jogo é a “reputação da universidade, enquanto produtora de conhecimento científico [...]”, afirma o docente em sua entrevista.

Ora, como sugere Kuhn (2003), a forma de fazer ciência na universidade ou nos centros de pesquisa é apenas uma entre outras. “[...] recortar um momento ou um pedaço do mundo real, e dissecá-lo com auxílio de ferramentas que permitem compreender esse recorte, associando-o com o todo (mundo real) é a forma consensual de se fazer ciência no mundo acadêmico (p. 223)”, afirma Kuhn. No entanto, o próprio pesquisador alerta que essa não é a única maneira de se compreender a realidade.

Ao privilegiar em seu discurso apenas a forma acadêmica - tida como unicamente científica- de produção/validação de conhecimentos, o professor sinaliza para outro movimento, o da sobreposição da orientação epistemológica dos modos de pensar e fazer ciência no contexto acadêmico. A sobreposição como processo também pode ser observada na forma de organização da matriz curricular dos cursos ofertados. Academicamente, a matriz apresenta-se como um aglomerado de disciplinas construído a partir de critérios que obedece à lógica cartesiana em que uma disciplina⁶ serve de andaime para outra. Meliá (2003), contudo, já apontava para a necessidade de se pensar junto com o coletivo indígena em percursos formativos que “imitassem” os modos de pensar e viver dessas populações. Parafraseando Morin (2012, p.

⁶ Cabe ressaltar que nas matrizes curriculares analisadas há a presença de uma disciplina (em um rol de aproximadamente 40) em que os saberes indígenas eram amplamente tematizados, inclusive com a participação de indígenas com notório saber sobre sua cultura.

145), a construção de um dado objeto no campo acadêmico precisa necessariamente levar em conta “aquilo que tece e é tecido juntos”.

As discussões com as organizações que representam os povos indígenas e as instituições promotoras das formações para construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos ofertados, assim como a conjugação de esforços conjuntos entre professores e populações indígenas na construção dos planos de ensino são indicativos também do processo de solidarização.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos dos processos formativos em análise, fica clara a defesa da necessidade de se criar estratégias para construção/validação das formas de construir saberes pelos povos indígenas, como tem sugerido os Estudos Etnoculturais. Um exemplo nesse sentido são os grupos de pesquisas que aparecem nesses documentos cuja formação majoritária são os próprios acadêmicos indígenas e/ou indígenas que tem notório conhecimento sedimentados ao longo de suas experiências.

Conclusões

Como mencionamos na introdução, o texto discute os processos de formação de professores oferecidos aos povos indígenas por duas universidades públicas do estado do Amazonas. As análises apontam para dois movimentos: i) a solidarização e ii) a sobreposição, nos termos propostos por Rafael (2001), de orientações epistemológicas no processo de formação dos professores indígenas ofertado por essas instituições. As discussões com as populações e com as organizações indígenas sobre o formato e os saberes tematizados ao longo da formação, assim como a inclusão de indígenas como professores formadores são exemplos do movimento de solidarização epistemológica. O movimento de sobreposição

epistemológica ocorre quando, apesar da postura de se considerar os estudos socioantropológicos na organização e na oferta da formação (solidarização), a concretização da formação ratifica o *modus operandi* dos processos de formação eurocêntrico, com modos de produção e validação de conhecimentos propostos pela ciência dita cartesiana.

Se por um lado, os movimentos e associações indígenas através de suas constantes lutas, aos poucos, estão permitindo àqueles indígenas, que assim o desejam, o acesso a formação superior, seja por meio de programas (como os aqui analisados) seja através da reserva de vagas. Por outro, as implicações desses processos formativos na vida do aluno ou de sua comunidade são desbordamentos que ainda carecem de mais investigações. Mas essa é uma outra história e para um próximo momento. De preferência construída e contada pelos próprios indígenas ou em parceria com seus *tayró*.

Referências

ARGÜELLO, P. A. **Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación.** *Correo del Maestro, Brisa Naucalpan*, n. 19, vol. 226, p. 28-37, 2015.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos.** 2010, 591f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgar (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Buenos Aires. 2000.

COBERN, William W.; LOVING, Cathleen C. 2000. **Defining “Science” in a Multicultural World: implications for Science Education**. Science Education, v. 85, p. 50-67. 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13- 18, fev. 2003.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J. L.; VALLAT, C (org.). **Ethnography and language**. Norwood, NJ: Ablex Press. 1981.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C.(org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

EL-HANI, Charbel; SEPÚLVEDA, Cláudia. Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura. In: SANTOS, Flavia Maria T.; GRECA, Ileana Maria (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 161-212.

ESCOBAR, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿ Globalización o pos desarrollo? In: LANDER, Edgar (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

KUPER, Adam. ***A reinvenção da sociedade primitiva: transformações de um mito***. Recife: EDUFPE, 2008.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: Edusc, 2004.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2. ed. Belo Horizonte: EDUFMG, 2014.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva: processo reconstutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research VI**, Charlostteville, n. 2, p. 342-386. 2000.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: **A colonialidade do saber:**

eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

NAZAREA, Virginia D. A view from a point: Ethnoecology as situated knowledge. In: NAZAREA, Virginia D. **Ethnoecology: situated knowledge/located lives.** Tucson: University of Arizona press, 1999.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: Santiago Castro-Gómez *et al.* **Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Perspectivas desde lo andino.** Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, 2002, p. 17-44.

"FALA PARENTE":

*Experiências acadêmicas de indígenas
que acessam o ensino superior na UEA através da
política de reserva de vagas*



CAPÍTULO 2

CAPÍTULO II

“FALA PARENTE”:

Experiências acadêmicas de indígenas que acessam o ensino superior na UEA através da política de reserva de vagas

Para começo de conversa

São duas as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior oferecidas aos povos indígenas nas universidades brasileiras: a *licenciatura intercultural* e as *vagas suplementares/reserva de vagas*. A primeira tem como objetivo prioritário formar professores indígenas (ou, em muitos casos, dar continuidade à formação) para atuar em escolas situadas em territórios indígenas. A segunda modalidade direciona candidatos indígenas para a formação em um conjunto de outros cursos regulares oferecidos por diversas universidades públicas (federais e estaduais) e particulares. Seu objetivo é formar profissionais indígenas para atuar prioritariamente em suas comunidades de origem em áreas como Odontologia, Medicina, Enfermagem, Agronomia, Biologia, dentre outras.

Essas duas políticas, a licenciatura intercultural e as vagas suplementares, possuem muitas variáveis infraestruturais, acadêmicas e políticas em comum. Muitas outras, entretanto, afastam-nas significativamente. No estado do Amazonas, por exemplo, o curso de Pedagogia Intercultural oferecido às populações indígenas é representativo da primeira política de acesso e tem contribuído com a formação de muitos professores indígenas para atuarem em suas comunidades.

A licenciatura indígena, como apontamos em estudo anteriores (Gatinho, 2022; 2023), permite um processo de ensino/aprendizagem que tem continuidade com a trajetória dos

candidatos que estudaram a maior parte da vida em escolas indígenas marcadamente orientadas pelo ensino intercultural, bilíngue e diferenciado. No ensino superior, no entanto, esses parâmetros quase não existem, o que aponta, segundo o pesquisador, para a necessidade de uma investigação sobre como isso vem sendo feito nessa modalidade de ensino pelas universidades brasileiras.

Em relação às vagas suplementares/reserva de vagas, a situação não é diferente. Ainda que esse mecanismo garanta o acesso das populações indígenas a outras áreas do saber, a permanência com sucesso desses sujeitos nessas áreas tem representado às Instituições de Ensino Superior (IES) e, principalmente aos próprios indígenas, um grande desafio. Em termos de permanência, por exemplo, o deslocamento do acadêmico indígena para onde o curso é ofertado é um desses desafios. Na maioria das vezes, o *campus* fica distante de onde o indígena mora, o que exige toda uma logística (em relação à moradia e à manutenção das atividades básicas para a sobrevivência) por parte da família e/ou da comunidade para que esse indígena frequente o curso. Acresce-se a isso o não domínio do Português como segunda língua. A maior parte dos candidatos indígenas que ingressam pelo mecanismo de reserva de vagas apresenta pouca (há casos em que não apresenta) proficiência oral e escrita em português, e esse é outro desafio tão importante quanto o deslocamento para a sede onde funcionam os cursos.

Após a entrada na universidade, o acesso às políticas de permanência são as mesmas dos demais acadêmicos ingressantes (moradia, alimentação, entre outras) ligadas, na maioria das vezes, à Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. A ampliação da proficiência em Língua Portuguesa como segunda língua, no entanto, o meio de comunicação entre professores e alunos nos componentes curriculares dos cursos tem sido de responsabilidade dos indígenas. O resultado tem sido a não

compreensão entre professores e acadêmicos indígenas, provocando a retenção desses alunos em muitas disciplinas ou até mesmo o abandono do curso por eles.

Dessa forma, este texto analisa e discute os desafios enfrentados pelos acadêmicos indígenas com vistas à permanência com sucesso nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Amazonas nas unidades de Manaus, de modo a contribuir para se pensar e concretizar políticas de permanência desses sujeitos na universidade.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, apresentamos e discutimos as políticas afirmativas educacionais voltadas às populações indígenas, contextualizando a problemática e orientamos o leitor sobre o ponto de vista adotado para as discussões. Na segunda parte, discutimos a interculturalidade crítica como dispositivo teórico, ancorado na epistemologia decolonial para fundamentar as discussões propostas. Na terceira parte, apresentamos e discutimos as ferramentas metodológicas adotadas para analisar a base empírica que serviu de base para as discussões apresentadas. As análises das experiências vivenciadas pelos acadêmicos que acessam a educação superior através das políticas afirmativas são apresentadas na quarta parte do trabalho. Apresentamos, na última parte, as reflexões sobre as análises e sobre os resultados alcançados, da mesma forma que apontamos para os desdobramentos das análises.

Discutindo a interculturalidade

Assumimos como dispositivo para as discussões aqui apresentadas a noção de interculturalidade (Figueiredo e Macedo, 2014; Gatinho, 2023). Nesse sentido, a noção de cultura é proposta a partir de conceitos como “interstícios”, “espaço limiar” e “borda das fronteiras”, propostos pelo indólogo britânico

Homi Bhabha (1998) para quem a cultura é assumida como algo outro, resultante de interações entre grupos sociais. Para o pesquisador:

o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia de novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando como um ‘entrelugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente (p. 27).

As culturas indígenas e não indígenas, por essa ótica, são fluidas e dinâmicas. Elas não são uma ilha distante, não são organizações sociais desgarradas de uma totalidade. Os elementos originais e genuínos de cada uma delas se cruzam com os de outras, constituindo o novo, híbrido ou mestiço. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Silva (2006, p. 142) sugere:

Pensar sobre as culturas que vêm e que vão de um território para outro, que se instalam e que são reelaboradas em espaços distintos de sua origem primeira impele a considerá-las não mais como tradições conservadoras ou herdadas, mas manifestações culturais reelaboradas no contato com outras culturas. O resultado é um processo híbrido de produção cultural que, por sua vez, interfere na constituição das identidades dos sujeitos que as carregam e reelaboram.

Acreditamos também que cultura é algo dinâmico no tempo e no espaço, avançando em termos de conhecimento, mas mantendo suas peculiaridades na diversidade. No caso da cultura indígena, por exemplo, ela não se extingue, muda por meio das interações. É necessário, assim, estabelecer a distinção entre multiculturalidade e interculturalidade. Silva (2006, p. 145), por exemplo, utiliza o termo “[...] multiculturalidade para designar a

realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade.” No entanto, a convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do “outro” em situação de igualdade, afirma o investigador. A interculturalidade, por sua vez, “revela-se potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional”, continua Silva. Interculturalidade, por essa ótica, pressupõe intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio mutuamente enriquecedor.

A partir dos estudos decoloniais, emerge a necessidade de se aprofundar novas orientações epistemológicas no âmbito educacional, ultrapassando os limites das visões monocultural e multicultural e penetrando no campo da interculturalidade. Nem homogeneização e universalismo da racionalidade hegemônica eurocentrista; nem naturalização de discriminações veladas da multiculturalidade, contribuem para uma educação intercultural. A interculturalidade reconhece a multiétnicidade e a pluralidade como atributos das sociedades e trabalha a diferença como fator enriquecedor e integrador.

Para Figueiredo e Macedo (2014, p. 16), a educação intercultural busca “[...] fortalecer as identidades constituídas pessoal e socialmente, contribuindo na construção de processos de cooperação, respeito e solidariedade”. Educação intercultural reconhece a diversidade sociocultural, tendo no estranhamento a possibilidade de contribuir para a construção de um mundo “outro” viável. E aqui se insere a perspectiva da interculturalidade como proposta educativa de intervenção na realidade, possibilitando a aceitação do diferente, do “outro”.

Nesse sentido, “[...] a educação intercultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento” (cf. Silva, 2006, p. 146). É necessário, pois, que se estabeleça o diálogo em nível de igualdade, sem a preponderância de uma cultura sobre

outras. Essa concepção vai ao encontro do pensamento da pesquisadora Catherine Walsh. É com seus estudos que o tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, ganha importância. Para ela, a interculturalidade é entendida como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial [...]” (Walsh, 2010, p. 76). A interculturalidade se apresenta como estratégia essencial para a superação da “colonialidade pedagógica” na América Latina. Segundo Walsh (2005b, p. 25, *tradução livre*),

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/ desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeira, porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segunda, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade, e terceira, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Interculturalidade, assim compreendida, implica posicionamento crítico frente à lógica eurocentrista que impregnou o pensamento latino-americano e, por conseguinte, todas as dimensões das sociedades. Em outras palavras, a interculturalidade propõe a transformação da realidade latino-americana. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica via educação, de resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico.

Nesse sentido, a interculturalidade é assumida no âmbito das discussões aqui propostas como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta,

estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar” (Walsh, 2005a, p. 47). Assim entendida, a interculturalidade pode nos permitir pensar e criar processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’ e de uma sociedade ‘outra’, principalmente em relação às políticas de acesso e permanência dos povos indígenas através das políticas de reserva de vagas. E mais: interculturalidade como processo e projeto pode construir “modos outros” de poder, saber e ser. Interculturalidade significa, nesse sentido, “[...] una forma ‘otra’ de pensar y actuar con relación a y en la modernidad/colonialidad” (Walsh, 2006b, p. 35). É, pois, nesse sentido que para Candau e Russo (2010, p. 166) “a interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica.

Construindo uma abordagem metodológica

Para analisar e compreender as experiências acadêmicas indígenas, adotamos como dispositivo teórico a noção de interculturalidade como mencionado na seção anterior, inspirada na Etnologia. Andrade (2007; 2008; 2012b; 2018), por exemplo, sugere que os intercâmbios interindígenas encontram no xamanismo um dos principais vetores para sustentar redes de relações regionais, transnacionais e de longa duração.

Assumimos, similarmente, para fundamentar as análises aqui realizadas e como já discutido anteriormente, interculturalidade como sendo as redes de relações interindígenas que colocam em evidência múltiplas dinâmicas intra e intercomunitárias, de maneira que as trocas entre os coletivos indígenas acontecem simultaneamente e nos mesmos circuitos das trocas estabelecidas com os espíritos auxiliares dos *Karuãna* e *Encantados*, mas também como sendo as relações que evidenciam as dinâmicas de negociações em amplo sentido com os não

indígenas. A interculturalidade, nesse sentido, é assumida como sistema de ideias e práticas (Butt, 1966), cujo propósito é produzir, por meio de técnicas e teorias diversas, a interação negociada entre distintas culturas, a fim de permitir o relacionamento da sociedade humana em meio a uma série de sociedades não humanas (de animais, de plantas, de artefatos, de mestres de espécies, de mortos, etc.), todas relacionadas em fluxos transformacionais que, simultaneamente, reafirmam as diferenças objetivas e a unidade na pessoa (sujeito) a elas subjacente (Descola, 2013). Assim compreendida, a interculturalidade pode revelar estratégias diferentes de gestão de relações entre indígenas e não indígenas e que precisam ser compreendidas holisticamente.

Do ponto de vista metodológico, os dados foram categorizados e analisados a partir da abordagem textual discursiva (ATD), no sentido proposto por Moraes e Galiuzzi (2010). A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois polos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto. Ainda que o termo análise textual, segundo Titscher *et al.* (2002), possa relacionar-se a uma diversidade de abordagens de análise, incluindo-se nisto a análise de conteúdo e as análises de discurso, no âmbito das discussões aqui propostas, o termo análise textual discursivo assume um sentido específico, conforme expresso em síntese a seguir.

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações

feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo, reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

As experiências acadêmicas indígenas focalizadas nas entrevistas e nos excertos de interação dos indígenas no projeto extensão foram analisadas levando em conta duas unidades de análise: *cursos específicos para o público indígena* e *cursos que reservam vagas para indígenas*. Linguagem e princípios epistemológicos foram as categorias construídas a partir da leitura dos dados para as duas unidades de análises que ajudam a reconstruir as múltiplas relações travadas pelos indígenas na apropriação de saberes acadêmicos. Em língua(gem), por exemplo, procura-se entender como os acadêmicos têm acesso aos saberes tematizados ao longo da formação, focalizando a(s) língua(s) através das quais esses saberes são apresentados. Na categoria princípios epistemológicos, são reconstruídas as epistemologias que tem orientado as experiências indígenas na universidade. A relação entre as duas categorias ajuda a apontar as implicações das análises para processo de formação dos indígenas e também alguns desdobramentos para as políticas educacionais voltadas a esse público.

Experiências acadêmicas indígenas

A língua(gem) e o processo de formação dos povos indígenas

Os saberes tematizados nos processos de formação indígena, como era de se esperar, são apresentados com viés distintos. Nos cursos que oferecem vagas à população indígena, a língua tem representado mais um entre tantos desafios impostos para a formação desse público. Na maioria dos dados analisados, os acadêmicos indígenas que ingressam na universidade através da política de reserva de vagas possuem pouca ou baixa proficiência na Língua Portuguesa. Tem dificuldades para compreender e expressar-se até mesmo na variedade denominada pelos linguistas como português indígena. O excerto da interação de uma acadêmica do curso de Ciências da Computação é representativo a esse respeito⁷.

“Tchamücügü tchoû narü ngüë'e gü notürü
ngemaetüwa taârü tau meã nüüthacua i
nguë'ëruü nüü i ugüü”⁸

**Excerto retirado da fala de uma acadêmica
no âmbito do projeto de extensão “Fala
Parente”**

⁷ As traduções são livres e auxiliadas por indígenas que já apresentam maior nível de proficiência na Língua Portuguesa, no entanto, são de nossa inteira responsabilidade.

⁸ Estou fazendo esse curso [Ciências da Computação], mas não sei falar português. Tenho dificuldade de aprender o que os professores explicam. Eles não falam a minha língua também. Meus colegas me ajudam, mas mesmo assim não entendo. Acho que não vou ser aprovado na matéria cálculo, não entendo quase nada.

Tô [estou] no meio do curso de Pedagogia Intercultural. No começo, quase não entendia o Português. Hoje acho tô um pouco melhor, mas às vezes ainda não compreendo muitas coisas. Participo de um projeto que ensina português para indígena...tem me ajudado muito. Alguns professores tentam me entender ou ajudam eu a compreender os assuntos..., mas confesso que não tem sido fácil...

Excerto retirado da fala de um acadêmico apurinã no âmbito do projeto de extensão “Fala Parente”

Os indígenas entrevistados são, respectivamente alunos do curso de Licenciatura em Computação- curso regular em que os indígenas têm acesso ao espaço acadêmico através da política de reserva de vagas e do curso de Pedagogia Intercultural – curso específico para formação de professores indígenas. Ambos apontam a língua utilizada como interação nos momentos das aulas como um dos grandes desafios no processo de ensino/aprendizagem. A diferença que pode ser observada em suas falas é que no caso dos cursos não específicos às populações indígenas a língua portuguesa configura-se como uma barreira e as posturas dos professores pouco contribuem para o empoderamentos dos alunos indígenas. “[...] Não vou ser aprovado na matéria cálculo, não entendo quase nada”, pondera o acadêmico.

É, pois, necessário que se garanta não apenas a entrada desses sujeitos na universidade, mas sobretudo, que se crie mecanismos de permanência com sucesso dos indígenas na universidade.

Uma parada para reflexão

Como apontado no projeto, uma pesquisa com o viés teórico-metodológico aqui assumido poderia trazer contribuições de ordens diversas para os campos acadêmico científico, social,

econômico e diretamente ao campo ambiental e certamente contribui para o projeto de desenvolvimento do Estado do Amazonas.

As análises feitas demonstraram que as políticas afirmativas - de formação específica e de vagas suplementares, ainda que não resolvam as demandas apontadas pelas populações indígenas, contribuem para o reconhecimento e para a redução da dívida social que se tem para com eles, porque garante o acesso à escolarização em todos os níveis.

No caso da política de formação de específica, amplamente conhecida como Licenciatura/Pedagogia Intercultural, a participação de lideranças e movimentos indígenas nos processos de construção e efetivação da política tem permitido mais produtividade e melhor efetividade. Isto porque os cursos são pensados para atender, na medida do possível, as especificidades e a diversidade dos acadêmicos. A interação e o convívio com diferentes etnias, inclusive com os não indígenas - os professores formadores, fortalece as identidades dos sujeitos envolvidos no processo. Ainda que alguns (e são poucos) não apresentem proficiência oral e/ou escrita no Português como segunda língua, há sempre um coletivo indígena pronto a entrar em ação como interlocutor disposto a ampliar/aperfeiçoar a proficiência no Português.

Há, no entanto, há outros desafios a serem enfrentados. O fortalecimento e/ou a revitalização das línguas indígenas no processo de escolarização, por exemplo, carece de melhor atenção. Na Educação Básica, por exemplo, ainda que seja legalmente garantido o uso da língua materna, há populações indígenas que já não são mais proficientes. Em algumas delas, há menos de uma dezena de falantes, o que pouco contribui para o processo de fortalecimento dessas línguas. Aos que acessam a Educação Superior, em geral, apresentam excelente proficiência oral na língua materna, o que contribui sobremaneira para o

empoderamento desses sujeitos como incentivador/propagador do fortalecimento e revitalização junto à escola da comunidade. No entanto, ainda são poucas as línguas indígenas que contam uma descrição mais detalhada para usos efetivos na educação escolar. Muito tem se avançado nos processos de formação específicas no Brasil, no entanto, ainda há um número reduzido de pesquisadores indígenas nas diferentes áreas ou que se interessam pelas temáticas desse campo.

Em termos acadêmico-científico, as análises evidenciaram que o *modus operandi* dos processos de formação de professores indígenas no Amazonas segue o modelo eurocêntrico de produzir/validar conhecimentos, em especial aqueles modelos canônicos na universidade, ainda que leve em conta algumas estratégias de produção utilizadas pelos povos indígenas.

A reserva de vagas nos cursos de graduação como política afirmativa voltadas às populações indígenas tem garantido, em muitos casos, apenas o acesso. A eficácia e a produtividade dessa política têm sido prejudicadas por fatores de diferentes ordens. A ausência de uma política de acompanhamento - como acadêmico ou egresso, é um dado apontado pelas discussões aqui apresentadas. Para acadêmicos ingressantes, por exemplo, seria interessante que a universidade oferecesse cursos de nivelamento, não apenas na área da linguagem, mas também em outras áreas cujos saberes funcionam como pré-requisito para efetiva participação no curso de graduação.

Em termos sociais, as análises evidenciaram um empoderamento dos indígenas que participaram dos processos de formação, o que implica em significativas mudanças nos modos de se relacionar com seus territórios, adotando posturas mais conscientes em relação ao convívio social em suas comunidades e com o meio ambiente.

Referências

BORT JUNIOR, J. R. RAYIS LOVO, A. BORGES HENRIQUE, F. Etnologia Transversa: uma primeira conversa com Maria Rosário de Carvalho, Ugo Maia Andrade e Florêncio A. Vaz Filho. **Maloca: Revista de Estudos Indígenas**, Campinas, SP, v. 4, n. 00, p. e 021019, 2021. DOI: 10.20396/maloca.v4i00.15959. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/maloca/article/view/15959>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ANDRADE, U. M. **Xamanismo e redes de relações interindígenas: amazônia e nordeste brasileiro**. Vivência: Revista de Antropologia, [S. l.], v. 1, n. 54, 2020. DOI: 10.21680/2238-6009.2019v1n54ID21542. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/21542>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BUTT, Audrey. The shaman 's legal role. **Revista do Museu Paulista**, Nova Série, XVI, p. 151-186, 1966.

DESCOLA, Philippe. **Beyond nature and culture**. Chicago: The University of Chicago Press, 2013

PARA ALÉM DA LINGUA

*Posicionamento(s) das línguas
indígenas nas cosmologias e nos modos de vida
dos povos da floresta*



Areku ta rape
ka'a rīpī
Awa aria ihī'e

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO III
PARA ALÉM DA LÍNGUA:
Posicionamento(s) das línguas indígenas nas
cosmologias e nos modos de vida dos povos
da floresta

Para início de conversa

Nas últimas décadas, os estudos sobre línguas indígenas têm ocupado um lugar cada vez mais central tanto na Linguística quanto na Antropologia. Esses estudos revelam não apenas estruturas gramaticais diferentes, mas mundos inteiros de significação e práticas socioculturais outras. Na Linguística, investigações formais revelam a extraordinária diversidade tipológica e semântica dessas línguas, questionando pressupostos universalistas do campo (Mignolo, 2003). Na Antropologia, por sua vez, as línguas são entendidas como matrizes de cosmologias e modos de vida, veículos de epistemologias próprias que resistem às imposições de paradigmas eurocêntricos (Houdart, 2015). Essa tensão entre normatividade acadêmica e epistemologias indígenas tem impulsionado abordagens outras que deslocam o foco do mero “registro” para a escuta ativa das vozes originárias, reconhecendo-as como produtoras de conhecimento e ontologias plurais.

A perspectiva decolonial, inspirada em Mignolo (2003) e aprofundada por Houdart (2015), convida a deslocar o olhar das ciências da linguagem para as relações de poder que atravessam a produção do saber sobre línguas indígenas. Nesse âmbito, o conceito de interação, no sentido proposto por Latour (2012) – que concebe humanos e não-humanos como coagentes em redes de práticas – oferece uma lente metodológica diferenciada para acompanhar as trajetórias das línguas como atores que circulam

entre mundos e geram transformações mútuas. Os estudos da Etnologia Indígena (Luciano, 2007); Gatinho, 2022) enfatizam a centralidade das línguas na organização social, revelando como elas articulam modos de existência e relações com o ambiente, os ancestrais e as forças não-humanas.

Inscrito no campo aplicado, este texto discute como as línguas indígenas são posicionadas nas cosmologias e nos modos de vida dos povos originários, tomando referência os conceitos de interação propostos por Latour (2012) e os aportes teórico-metodológicos da Etnologia Indígena de Luciano (2007). Assumindo a teoria ator-rede como dispositivo teórico, buscamos mostrar que a língua(gem) para os povos indígenas – enquanto entidade híbrida e agente de sentido – não é mero sistema de sinais mobilizados por seus usuários para comunicar, mas participante ativo na construção de mundos e na preservação de saberes ancestrais.

Para que o leitor acompanhe o fio condutor das discussões aqui apresentadas, este texto está organizado em quatro momentos. No momento inicial, assumimos que a linguagem exerce um papel ativo na construção da identidade dos povos originários e na preservação de saberes ancestrais. É, neste momento também que apresentamos os objetivos do trabalho. A noção de interação, inspirada nos estudos da Antropologia da Ciência, é assumida como dispositivo teórico, no terceiro momento do texto, para compreender como a(s) língua(s) são posicionadas nas cosmologias e modos de viver dos povos originários. Em termos de posicionamentos, à interação, para os povos da floresta, são acrescentadas outras funções que fazem com que a linguagem transcenda como um modo de coabitar o mundo. Isto é discutido no terceiro momento do texto. Assumindo um papel híbrido exercido pela linguagem para os povos originários, o último momento retomamos os objetivos do texto e apontamos os desdobramentos do estudo.

A noção de interação nas cosmologias indígenas: *Uma leitura decolonial à luz da teoria ator-rede*

Discutimos, neste tópico, a noção de interação nas cosmologias indígenas, articulando os estudos decoloniais com a Teoria Ator-Rede (TAR) proposta por Bruno Latour, a partir das contribuições de Mignolo (2003). Buscamos compreender como a linguagem indígena ultrapassa sua função comunicativa e atua como elemento cosmopolítico na relação entre humanos e não humanos. As discussões defendem que a interação, nos mundos indígenas, é constituinte de realidades múltiplas e se manifesta por meio de uma rede de conexões entre seres de diferentes naturezas, evidenciando a transcendência da linguagem como modo de habitar o mundo.

As pesquisas em Linguística Aplicada vêm se abrindo para perspectivas epistemológicas decoloniais, desestabilizando paradigmas eurocêtricos que hierarquizam saberes, línguas e modos de vida. No campo dos estudos decoloniais, autores como Mignolo (2003) vêm denunciando o colonialismo epistêmico que reduziu as línguas indígenas a meros objetos de descrição e classificação, desconsiderando suas funções cosmopolíticas, suas conexões com o território, com os espíritos, com o tempo e com a memória ancestral. Essa crítica é essencial para a compreensão das línguas indígenas não apenas como instrumentos de comunicação, mas como práticas de existência, modos de habitar o mundo.

A linguagem, nesse contexto, deixa de ser um mero meio de representação do real e passa a ser constituinte de realidades múltiplas. Nesse sentido, estudar a linguagem no contexto dos povos indígenas, portanto, exigem uma escuta epistemológica que reconheça a existência de outros mundos, de outras ontologias que se manifestam nas práticas linguísticas indígenas. Como afirma Escobar (2016), é necessário “descolonizar o ser, o saber e

o poder”, o que implica também descolonizar as formas pelas quais compreendemos o que é linguagem e o que é interação.

Nessa perspectiva, a teoria Ator-Rede (TAR), proposta por Bruno Latour (2012), oferece ferramentas conceituais interessantes para repensarmos o papel dos humanos e não humanos na constituição dos mundos vividos dos povos indígenas. A TAR possibilita romper com as divisões cristalizadas entre natureza e cultura, sujeito e objeto, humano e não humano, propondo que a agência está distribuída em redes heterogêneas compostas por todos esses elementos. Latour argumenta que as redes são formadas por *actantes* — qualquer entidade que tenha a capacidade de afetar e ser afetada — e que essas redes constituem a realidade.

Essa perspectiva se articula com os estudos de Houdart (2015), que destaca a importância de pensar as práticas sociais e científicas como redes de mediações e traduções, nas quais os elementos não humanos desempenham papéis fundamentais. Nas cosmologias indígenas, como descrito por Kopenawa e Albert (2015), a comunicação não está restrita à palavra falada, mas se dá também por meio de sonhos, cantos, rituais e silêncios, todos esses elementos operando como formas de interação e como modos de constituir o real.

Assim, sustentamos a tese de que, entre os povos indígenas, a interação não se limita à linguagem no sentido ocidental e moderno. A interação, tal como compreendida nas cosmologias indígenas, materializa a importância cosmopolítica e transcendental da linguagem, que funciona como elo entre humanos e não humanos, entre mundos visíveis e invisíveis, entre planos distintos de existência.

Interagir, nesse sentido, é convocar, ouvir e responder a múltiplas vozes e presenças — sejam elas humanas, espirituais ou ambientais — reconhecendo que todos os seres são coabitantes

de mundos em constante (re)criação. Trata-se, portanto, de uma concepção de linguagem como prática de mundo, como forma de existência e como expressão de uma política do *Bem Viver* (Gudynas, 2011; Acosta, 2016), que reconhece a interdependência entre todos os modos de vida.

Língua(gem), Cosmologias e modos de vida indígenas

Como discutido no tópico anterior, Latour (2012) propõe a teoria do Ator-Rede como uma lente outra para compreender a construção do conhecimento científico, rompendo com a dicotomia sujeito-objeto e defendendo a simetria entre humanos e não-humanos na configuração das redes sociotécnicas. Para ele, todo “ator” (humanos, objetos, discursos, símbolos, seres espirituais) exerce agenciamento e (co)constrói a realidade, sendo igualmente relevante na produção de efeitos e significados.

Esse enquadramento teórico desloca o foco das análises para as traduções e hibridismos que emergem dessas interações, permitindo enxergar, por exemplo, a linguagem não somente como sistema simbólico, mas como agente que media relações entre diferentes ontologias e cosmologias. “A noção de rede é ‘mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a noção de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas”, afirma o pesquisador (p. 09), ressaltando a importância de seguir atores heterogêneos (humanos, objetos, espíritos, mitos) em seus enredos.

Em consonância com os estudos decoloniais, que questionam as hierarquias herdadas da modernidade europeia, a teoria ator-rede nos leva à necessidade de tratar línguas indígenas e saberes cosmológicos como elementos centrais de análise. Ao reconhecer os enredos em que as palavras, os rituais e os mitos atuam como atores, podemos apreender a complexidade das

formas de vida indígenas sem reduzir seus mundos a meros objetos de estudo.

A linguagem, para diversos povos indígenas, não é apenas veículo de comunicação humana, mas parte integrante do protocolo de comunicação cósmica, capaz de conectar seres vivos, ancestrais, espíritos e elementos naturais, como apontou Luciano (2017) em relação aos Baniwa que residem no Amazonas. “A comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico”, sugere o pesquisador indígena. A oralidade e os símbolos (fenômenos) são lidos pelos sábios pajés como sinais que demandam interpretações e mediações ritualizadas.

Todas as formas de linguagem envolvem também os seres não humanos, numa perspectiva de respeito e reciprocidade, envolvendo o mundo material e espiritual. A oferenda à mãe dos peixes, por exemplo, no caso dos Baniwa do Amazonas, é para que o pescador tenha sucesso na sua pescaria, salienta Luciano. Da mesma forma, que as forças criadoras e destrutivas também se articulam pela palavra. Na cosmologia Baniwa, por exemplo, o herói mítico, Kuwai (...) é o mesmo que detém o conhecimento de sua cura, observam os mais velhos. Isso mostra que a linguagem não apenas narra o cosmo, mas atua como força geradora, preservadora e restauradora do equilíbrio.

No campo da educação indígena, o aprendizado da língua materna se ancora em redes familiares e rituais comunitários:

Os pais, os tios e os avós são imprescindíveis e insubstituíveis nessa tarefa de ensinar a língua materna e os valores culturais para as crianças, porque são os que convivem com elas diariamente. Os professores e as lideranças (...) são essenciais para darem exemplo (...) se um professor (...) fala o português no cotidiano da aldeia, as crianças tendem a interpretar que para ser professor ou liderança, precisa falar o português (...) estimulando a desvalorização da língua materna (Luciano, 2017, p. 30).

Dessa forma, qualquer proposta de bilinguismo ou interculturalidade escolar deve dialogar com práticas orais ancestrais, valorizando os “atores” e as “traduções” que mantêm vivas as línguas e cosmologias indígenas.

Outro exemplo interessante dado pelo pesquisador é o caso dos macacos-barrigudos na cosmologia Baniwa. Contam os mais velhos que em uma importante comunidade Baniwa Ciuci, o desaparecimento misterioso de um macaco-barrigudo abatido pelos caçadores foi interpretado não como mera má-sorte, mas como sinal enviado por uma ancestral, comunicando-se através do silêncio da caça desaparecida. O pajé explicou que a “finada mãe” interveio para proteger o caçador de destino fatal, indicando onde a presa aguardava tratamento e consumo ritual. Esse episódio ilustra como o ato de nomear, esconder e revelar a caça mobiliza um nó da rede em que humanos, mortos, animais e vegetação (o galho de mirapixuna) atuam como agentes de uma trama cósmica.

Ao assumir a teoria ator-rede como dispositivo teórico para compreender a linguagem nas cosmologias e modos de vida dos indígenas, podemos mapear redes de fala em rituais e narrativas, reconhecendo vozes humanas e não-humanas como coautoras de sentidos; investigar traduções interculturais entre línguas indígenas e línguas oficiais, observando como cada termo carrega agenciamentos históricos e espirituais, além de valorizar

práticas orais e pedagógicas tradicionais (papel dos mais velhos na transmissão de saberes) em diálogo com mundos múltiplos, superando abordagens eurocêntricas.

Dessa forma, a articulação entre a teoria ator-rede e estudos sobre linguagem e cosmologias indígenas abre caminhos para uma análise que, além de respeitar a integralidade dos modos de vida indígenas, reconhece suas línguas e cosmologias como forças político-cosmológicas atuantes, sem isolar o humano de seu entorno sociomaterial e espiritual.

Esses diferentes aportes ampliam o escopo das pesquisas em Linguística Aplicada, reforçando que línguas, cosmologias e modos de vida indígenas são redes vivas de saberes, poderes e espiritualidades que demandam metodologias simétricas, interdisciplinares e respeitosas.

Uma parada para reflexão

Definimos como propósito para este texto discutir como as línguas indígenas são posicionadas nas cosmologias e modos de vida dos povos indígenas. A base empírica para o estudo foi constituída de dados coletados no âmbito do Projeto de Produtividade Acadêmica “Investigando as experiências acadêmicas de alunos que acessam ao ensino de graduação por meio da política afirmativa de reserva de vagas”, os quais foram constituídos por narrativas etnobiográficas e entrevistas semiestruturadas realizadas com acadêmicos indígenas de diferentes cursos de uma grande universidade pública do Amazonas. Metodologicamente, adotamos uma perspectiva qualitativa e etnográfica, centrada na escuta atenta das trajetórias de vida e nos modos de uso da linguagem enquanto instâncias produtoras de sentido e identidade.

Os dispositivos teóricos assumidos articulam aportes de estudos decoloniais (Argüero, 2012; Luciano, 2017; Walsh, 2019), o conceito de interação entre humanos e não-humanos, conforme Bruno Latour (2012), para quem “o social é aquilo que não possui qualquer substância a priori, é um fenômeno que emerge na prática e na imanência”, e referências da Etnologia Indígena (Luciano, 2007) e do campo aplicado (Bomfim; Meirelles, 2022; Rubim, 2022). Os resultados, ainda que provisórios, apontam para três dimensões centrais: (i) a necessidade de se valorizar os meios pedagógicos tradicionais na valorização das línguas indígenas, por meio das práticas orais de linguagem e da participação efetiva dos anciãos das comunidades; (ii) a apropriação adequada e radical da escola para esse mesmo fim, superando sua tendência fortemente colonialista e eurocêntrica e; (iii) a importância cosmopolítica e transcendental da linguagem na interconexão dos humanos com os não humanos no plano dos distintos mundos e seres que o coabitam.

No campo da Educação Escolar Indígena, esses achados sugerem uma educação intercultural que deva: a) incorporar sistematicamente as práticas orais e os sábios tradicionais no cotidiano escolar, considerando que “os pais, os tios e os avós são imprescindíveis e insubstituíveis nessa tarefa de ensinar a língua materna e os valores culturais para as crianças”; b) ressignificar o espaço escolar como campo político-cosmológico, rompendo com a neutralidade técnica do ensino formal e permitindo a coprodução de saberes entre linguagens indígenas e ocidentais, em consonância com o princípio de simetria da teoria ator-rede; c) valorizar rituais de fala, narrativas míticas e cerimônias como recursos didáticos centrais, uma vez que a linguagem atua como “força geradora, preservadora e restauradora do equilíbrio” no universo indígena.

Estamos certos de que entre os territórios ancestrais e os saberes encarnados pelos anciãos e o ambiente acadêmico urbano

pulsa uma zona de tensões e potenciais de transformação. Por isso, está “parada para reflexão” nos convida (educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas) a reconhecer a linguagem indígena não como mero conteúdo, mas como agente vivo na construção de mundos, capaz de resistir, recriar e anunciar modos de existência plurais e interdependentes.

Referências

ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ESCOBAR, A. Sentipensar com a Terra: a dimensão ontológica das lutas sociais e a decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–64, 2016.

GUDYNAS, E. **Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo**. América Latina en Movimiento, ALAI, 2011.

HOUDART, S. La mutation de l'épreuve: penser la cohabitation des mondes. In: DESPRET, V.; HOUDART, S.; THOUVENOT, C. **Cosmopolitiques II**. Dijon: Les Presses du Réel, 2015.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

RE(EXISTIR) PELA LINGUA(GEM)

*Da colonialidade linguística à hierarquia
silenciadora na universidade*



CAPÍTULO 4

CAPÍTULO IV

RE(EXISTIR) PELA LINGUA(GEM): Da colonialidade linguística à hierarquia silenciadora na universidade

Para início de conversa

A política de reserva de vagas para indígenas nas universidades brasileiras configura-se como uma ação afirmativa essencial para o empoderamento desses povos, representando uma ruptura com séculos de exclusão educacional. Como alertam Bergamaschi *et al.* (2018, p. 16), “a presença indígena no ensino superior oferece possibilidades de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição, mas sua permanência ainda é um grande desafio”.

A Lei Federal nº 12.711/2012 marcou um avanço significativo ao institucionalizar as cotas em universidades federais, resultando em um crescimento expressivo - de aproximadamente 1.300 estudantes indígenas em 2004 para cerca de 8.000 em 2012 (Lima, 2012). Entretanto, esses números mascaram uma realidade complexa. A persistência de uma interculturalidade assimétrica, como apontada no capítulo 2, que hierarquiza saberes, privilegiando epistemologias ocidentais em detrimento dos conhecimentos indígenas.

A barreira linguística aparece como um dos exemplos mais evidentes dessa assimetria. “Vim de um mundo que não é da leitura, da escrita... a linguagem acadêmica é bastante complicada”, relata um estudante Baré na Universidade Estadual do Amazonas (Gatinho, 2022 p. 17). Essa fala explicita o que Quijano (2005) denomina de colonialidade do saber, onde a epistemologia ocidental se impõe como norma, marginalizando outros modos de produzir/validar conhecimento. Apesar dos

esforços institucionais - como programas de monitoria e bolsas de permanência -, Gatinho (*idem*) aponta a ausência de políticas estruturadas que reconheçam as especificidades indígenas, desde metodologias de ensino até os próprios critérios de avaliação do conhecimento.

Nesse contexto, defendemos que a reserva de vagas no ensino superior brasileiro, embora represente um passo importante para a autonomia indígena (assim como para outras minorias), acaba por mascarar outras formas de verticalização e hierarquização na produção do saber. Como evidenciam os estudos do pesquisador, a universidade continua operando sob uma lógica monocultural que, mesmo ao incluir corpos indígenas, frequentemente silencia suas epistemologias (Walsh, 2009). Essa dinâmica revela o que Mignolo (2003) chama de “diferença colonial”, onde a inclusão ocorre sem necessariamente questionar as estruturas de poder que organizam o conhecimento.

Ora, para uma verdadeira interculturalidade crítica - aquela que desestabiliza hierarquias e promove diálogos horizontais -, é fundamental repensar as estruturas universitárias. Isso implica, como propõe Walsh (2012), em uma transformação radical que vá além da mera inclusão, questionando os fundamentos epistêmicos da academia. Bergamaschi *et al.* (2018, p. 45) reforçam essa perspectiva ao afirmar que “diálogo e postura receptiva aos conhecimentos originários podem ser o primeiro passo para efetivar processos de interculturalidade”. Sem essa ruptura epistêmica, as cotas indígenas correm o risco de se tornar mais um mecanismo de assimilação, em vez de um instrumento de transformação social para esses povos.

Nesse contexto, a hipótese inicial que orienta as discussões aqui apresentadas é que a reserva de vagas no ensino superior no Amazonas, (quicá nos estados brasileiros), embora fundamental para o empoderamento das populações indígenas, oculta formas sutis de verticalização e hierarquização na produção do saber.

A "territorialização" imposta pelas instituições acadêmicas — que delimita o que é "válido" como conhecimento — silencia cosmovisões indígenas, reduzindo-as a "culturas misturadas" (Oliveira, 1997) em um sistema que as subalterniza. Assim, a política de reserva de vagas, ainda que rompa barreiras de acesso, não desmontam a lógica colonial que perpetua a "inferiorização do outro" (Quijano, 2000), exigindo, como propõe Walsh (2002), "práticas pedagógicas que desloquem a hegemonia do pensamento único".

Metodologicamente, as discussões estão ancoradas na Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2010), que é uma metodologia de pesquisa qualitativa que visa à reconstrução de significados por meio de um processo interpretativo e recursivo. Dessa forma, os dados que alimentam as discussões no âmbito deste trabalho passaram por três etapas, quais sejam: *unitarização* — nesta etapa, as autobiografias e as entrevistas foram fragmentadas em unidade de significados; Em seguida, a partir das unidades de significados foi feito o processo de *categorização* das unidades de significados e, por último, foram construídos *meta-textos interpretativos*, a partir dos núcleos de categorias adotadas.

Utilizar as autobiografias como dados para discutir a reserva de vagas para os povos indígenas como uma política afirmativa para acesso ao ensino superior, significa dar a eles o direito de manifestar seus pontos de vistas sobre esse tipo de acesso. É, pois, nesse sentido que procuramos mater os excertos das entrevistas e dos textos autobiográficos em suas línguas materna, para marcar uma posição enunciativa menos assimétrica em relação às discussões sobre a reserva de vagas. Salientamos, no entanto, que esses trechos são traduzidos livremente para o português em nota de rodapé para que o leitor possa acompanhar o fio condutor das discussões.

Dessa forma, o texto está organizado em quatro momentos. Nas palavras iniciais, apresentamos os objetivos e a abordagem metodológica adotada para a investigação, discutindo, por exemplo, as cotas como uma importante estratégia de acesso ao ensino superior para as populações indígenas. A noção de interculturalidade crítica que alicerça as discussões é assumida como um dispositivo político-epistêmico capaz de confrontar as estruturas colonizadoras na universidade. As falas dos acadêmicos indígenas, neste momento do texto, evidenciam o sentimento de impotência desses sujeitos em agir no espaço acadêmico que impõe o uso de uma língua desterritorializada, que não lhe permite negociar sentidos. A presença indígena na universidade é apresentada, na terceira parte do texto, como um desafio paradoxal. Isto porque a presença de corpos indígenas na universidade não garante o acesso aos conhecimentos acadêmicos por ela produzidos, nem a validação de suas epistemologias.

Este texto é, portanto, um convite para refletirmos sobre até que ponto a universidade está disposta a se transformar em um "espaço intercultural" (Zaffaroni e Guaymás, 2011), onde o diálogo de saberes não seja apenas retórico, mas uma revolução epistêmica.

A interculturalidade como dispositivo teórico para compreender as reservas de vagas na universidade

Como mencionado anteriormente, este texto apresenta e discute a questão linguística e seus impactos na formação de estudantes que acessam o ensino superior por meio de políticas de reserva de vagas, assumindo como dispositivo teórico a interculturalidade crítica, no sentido proposto por Walsh, Quijano e Mignolo. Nesse sentido, assumimos que a interculturalidade não é apenas uma ferramenta de inclusão, mas um dispositivo político-epistêmico, como apresentado no capítulo 1, para

confrontar estruturas coloniais que persistem nas universidades, particularmente na marginalização de línguas e saberes indígenas.

A reserva de vagas para estudantes indígenas em universidades brasileiras, conforme analisado Bergamaschi *et al.* (2018), representa uma reparação tardia a esse povo (como também a outras minorias). No entanto, a dimensão linguística desse processo revela lógicas coloniais persistentes. Os conhecimentos indígenas devem ser tratados e valorizados de forma igualitária e simétrica em relação a outros conhecimentos. O ambiente acadêmico frequentemente impõe o português como única língua legítima, relegando as línguas indígenas a papéis simbólicos ou folclóricos. Isso reflete o que Quijano (2005) chamou de colonialidade do saber, em que epistemologias eurocêntricas dominam, silenciando outras formas de expressão.

Como aponta um acadêmico indígena do curso de Ciências da Saúde da UEA, os estudantes indígenas enfrentam desafios para “compreender a linguagem acadêmica [...] uma coisa tão distante”, revelando como o monolinguismo exclui aqueles cujos repertórios linguísticos estão enraizados em tradições ancestrais. Mesmo quando utilizam o português, como observado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), suas línguas permanecem “símbolos poderosos” de identidade. Assim, as barreiras linguísticas não são apenas práticas, mas epistêmicas, reforçando hierarquias que a interculturalidade crítica busca desconstruir.

Walsh (2009) define a interculturalidade como um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Para estudantes indígenas, isso implica mais do que acesso; exige reformas curriculares e pedagógicas que valorizem suas línguas como veículos de conhecimento. A presença indígena no ensino superior oferece possibilidades de

autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição, mas as universidades raramente revisam suas estruturas monolíngues.

A ausência de apoio institucional à educação bilíngue ou à integração de epistemologias indígenas perpetua o que Mignolo (2017) chama de “cronologias coloniais”. Enquanto a Lei de Cotas (2012) garante acesso formal, por exemplo, não enfrenta os “desafios de permanência” ligados à invisibilidade linguística e cultural. Estudantes indígenas frequentemente navegam um espaço paradoxal: sua presença desafia a homogeneidade universitária, mas sua formação permanece limitada por normas linguísticas coloniais.

Para descolonizar o ensino superior, a interculturalidade deve tornar-se uma práxis. Isso envolve descolonizar os conhecimentos, a subjetividade, a história e o poder, como sugere Sacavino (2016). As universidades precisam adotar “ecologias de saberes” (Souza Santos, 2018), em que línguas indígenas não sejam apenas toleradas, mas ativamente integradas aos currículos e pesquisas. Isso requer políticas além da reserva de vagas, como financiamento para materiais bilíngues, formação docente em metodologias interculturais e espaços para revitalização das línguas indígenas.

A interculturalidade, como dispositivo teórico, ilumina as contradições das políticas de reserva. Embora abram portas, muitas vezes, elas deixam estruturas coloniais intactas. Enfrentar questões linguísticas não é secundário, mas central para transformar universidades em espaços plurais e democráticos. É hora de “dessecravizar as mentes” e reconstruir a educação como terreno de justiça epistêmica, onde línguas e saberes indígenas floresçam em diálogo com outros mundos, alerta Walsh (2009).

A hierarquização silenciadora como estratégia da manutenção da colonização na universidade

Interculturalidade crítica, como assumimos para as discussões aqui apresentadas, alerta-nos que a mera reserva de vagas para indígenas nas universidades não rompe com a colonialidade do saber. Como afirma Walsh (2012), a inclusão sem transformação estrutural resulta numa “interculturalidade funcional” que mantém intactas as hierarquias epistêmicas.

Luciano (2017), por exemplo, denuncia como a universidade brasileira, mesmo ao formar professores indígenas, mantém uma matriz “eurocêntrica e branqueocêntrica”. O pesquisador relata a dramática situação no Amazonas, onde há 39 línguas indígenas, mas até naquela época não havia sequer um linguista especialista (o que pouco se avanço nesse sentido), revelando como a academia negligencia os saberes linguísticos indígenas.

Stumpf e Menezes (2022) complementam ao mostrar que mesmo nas licenciaturas interculturais, prevalece uma “bagagem de hierarquização de conhecimentos e línguas”. O caso da Licenciatura em Pedagogia da Madre Tierra na Colômbia, apresentado pelo autor é ilustrativo a esse respeito. Enquanto os estudantes da etnia Embera investigam a origem cosmológica de suas palavras, as universidades convencionais tratam as línguas indígenas como “disciplinas”, reduzindo-as ao *status* de línguas estrangeiras. Há, em termos práticos, uma neutralização das línguas como objetos de estudo.

Ora, como demonstrou Luciano (2017) e discutimos no capítulo 3, a língua(gem) indígena possui funções transcendentais. Entre os Baniwa, por exemplo, a comunicação com os seres cósmicos mantém o equilíbrio ecológico. Todavia, nas universidades, essas dimensões são apagadas. Como denuncia um professor da Universidade Federal do Amapá (Stumpf &

Menezes, 2022), no bilinguismo, a língua se torna disciplina, como se ensina o inglês, perdendo sua conexão com a memória ancestral.

A supremacia da escrita sobre a oralidade, também relatado pelo professor em relação ao uso do software ELAN, revela a ironia colonial. Enquanto os anciãos indígenas transmitem saberes através da oralidade ritualística, a universidade exige que esses conhecimentos sejam “traduzidos para o português” e/ou codificados em formatos ocidentais para terem validade acadêmica.

Apesar da hierarquização silenciadora como uma das estratégias de manutenção da colonização na universidade, é perceptível resistências e alternativas como contra estratégias. Na Universidade Federal de São Carlos, estudantes guaranis transformam paredes universitárias em narrativas visuais com grafismos sagrados; na Universidade do Estado do Pará, o calendário socionatural Assurini subverte a cartografia ocidental ao mapear territórios através de cosmologias indígenas e na Universidade Federal do Amapá, performances teatrais denunciam a invasão evangélica nas aldeias, usando o corpo como linguagem acadêmica legítima.

Esses são exemplos que ilustram o que propõe Luciano (2017) para quem a descolonização exige que as línguas indígenas alcancem “os meios de comunicação de massa, como a televisão, a rádio, os jornais impressos, as igrejas, os quartéis”. Na universidade, isso implica reconhecer a performatividade do saber indígena (Santos, 2019 citado em Stumpf; Menezes, p. 93) - onde danças, pinturas e rituais são epistemologias válidas; criar condições materiais para formação de linguistas indígenas, como demanda o pesquisador; descolonizar a alfabetização - seguindo o exemplo da Universidade Federal de Goiás que integra oralidade, território e brincadeiras infantis como métodos pedagógicos.

A verdadeira inclusão só ocorrerá quando a universidade abandonar seu papel de “máquina de silenciamento” (Mignolo, 2002) e se transformar num espaço de “diálogo cosmopolítico” (Luciano, 2017), onde as línguas indígenas não sejam apenas estudadas, mas vivas como veículos de pensamento e criação acadêmica.

Uma parada para reflexão

Propomos, neste texto, discutir os impactos da colonialidade linguística na formação de estudantes indígenas que acessam o ensino superior por meio de políticas de reserva de vagas, com foco em uma universidade pública do Amazonas. Acorado nos princípios da interculturalidade crítica (Walsh, 2018; Quijano, 2018) e em uma abordagem qualitativa interpretativista com viés etnográfico, o estudo utilizou narrativas autobiográficas de estudantes indígenas e entrevistas semiestruturadas com professores para analisar como a hierarquização silenciadora das línguas indígenas opera no ambiente acadêmico. A metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) permitiu explorar as contradições entre a inclusão formal promovida pelas cotas e a persistência de estruturas coloniais que marginalizam saberes e línguas indígenas.

As discussões apresentadas evidenciaram que, embora as políticas de reserva de vagas representem um avanço na democratização do acesso ao ensino superior, elas não são suficientes para garantir uma verdadeira equidade epistêmica. A imposição do português como língua dominante, a desvalorização da oralidade e a ausência de políticas institucionais que integrem as línguas indígenas aos currículos e às metodologias de ensino reforçam a colonialidade do saber (Quijano, 2005). Como demonstrado, estudantes indígenas enfrentam desafios que vão além da barreira linguística, incluindo a invisibilização de suas

cosmovisões e a subalternização de seus modos de produção de conhecimento.

Os exemplos de resistência apresentados — como performances artísticas, calendários socionaturais e grafismos sagrados em universidades — ilustram a potência das epistemologias indígenas como práticas insurgentes. No entanto, tais iniciativas ainda são marginalizadas no âmbito acadêmico, que permanece estruturado sob uma lógica monocultural. A interculturalidade crítica, como dispositivo teórico, aponta a necessidade de transformações radicais nas universidades, incluindo a revisão de currículos, a formação docente em metodologias interculturais e a criação de espaços para a revitalização linguística indígena.

A implementação de programas de educação bilíngue, a contratação de linguistas indígenas e a adaptação de critérios avaliativos que reconheçam a oralidade e outras formas de expressão não ocidentais, como políticas institucionais, estudos que envolvam ativamente comunidades indígenas na produção de conhecimento, valorizando suas línguas como ferramentas de pesquisa e não apenas como objetos de estudo - pesquisas colaborativas; formação de professores para lidar com a diversidade linguística e cultural, baseada nos princípios da interculturalidade crítica; a criação de fóruns permanentes entre universidades, lideranças indígenas e movimentos sociais para discutir a descolonização do ensino superior – como forma de ampliação de diálogos, são possíveis desdobramentos das discussões aqui apresentadas.

Em suma, a verdadeira inclusão dos povos indígenas na universidade exige mais do que reserva de vagas/cotas; demanda uma ruptura com as estruturas colonialistas que perpetuam a hierarquização dos saberes. Acreditamos que é preciso transformar a academia em um espaço de “diálogo cosmopolítico”, como propõe Walsh (2009), onde as línguas

indígenas não sejam apenas toleradas, mas vivas e atuantes na construção de um projeto educativo plural e emancipatório. Este texto, portanto, é um convite à ação — um chamado para que a universidade se torne, de fato, um território de re(existência) e justiça epistêmica.

Referências

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC, 1998.

GATINHO, J.B. M. Tayró - aluni-ela: investigando as(des)articulações epistemológicas em processos de formação de professores indígenas no estado do Amazonas no norte do Brasil. In.: SILVA, A. N. da (org.) **Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas 3**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

GOMES, M. L. M. **Escrita autobiográfica e história da educação matemática**. Bolema, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 105-137, abr. 2012.

LIMA, A. C. S. **Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam?** Rio de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, 2012.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**: Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORAES, R., & GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (bauru)**, (2006).

OLIVEIRA, João Pacheco de. Territorialização e culturas misturadas. *Mana*, 4(1), 47–77, 1997.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 188-202.

STUMPF, Beatriz Osório; MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. Experiências com línguas e linguagens em licenciaturas indígenas do Brasil e da Colômbia. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 22, n. 47, p. 83-108, jan./abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.809>

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C (Eds.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75-96.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global, Joaçaba**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

À guisa de reflexão

Os caminhos percorridos nesta obra reforçam uma certeza: a universidade não será democrática enquanto reproduzir lógicas coloniais de hierarquização do saber. As discussões apresentadas evidenciam que políticas de acesso, como reserva de vagas e licenciaturas interculturais, são passos necessários, porém insuficientes. A verdadeira transformação ocorrerá quando a academia se comprometer com a *justiça epistêmica*, reconhecendo que línguas indígenas carregam em si modos de existir, ensinar e aprender que desafiam a hegemonia da escrita e da racionalidade cartesiana.

A colonialidade linguística, abordada no último capítulo, ilustra como a imposição do português silencia não apenas palavras, mas cosmovisões inteiras. Como alerta um estudante Apurinã, *“participar de um projeto que ensina português para indígenas tem me ajudado..., mas confesso que não tem sido fácil”*. Essa dificuldade não é individual — é sintoma de um espaço que naturaliza a inferiorização de saberes não ocidentais. Contudo, as resistências mapeadas — como performances artísticas, calendários socionaturais e a revitalização de rituais — mostram que indígenas podem reinventar a universidade a partir de suas próprias epistemologias.

As consequências dessas reflexões são claras: sem descolonizar currículos, metodologias e critérios de avaliação, a academia continuará a ser um espaço de assimilação, não de diálogo. A interculturalidade crítica, como projeto político-epistêmico, exige que anciãos, línguas maternas e práticas orais ancestrais ocupem lugar central nos processos educativos. Isso implica formar linguistas indígenas, criar materiais bilíngues e, sobretudo, ouvir as comunidades e movimentos indígenas na construção de políticas de permanência.

Se ignorarmos esse chamado, perpetuaremos uma educação que, nas palavras de Walsh, “inclui corpos, mas silencia vozes”. Por outro lado, se abraçarmos a pluriversalidade do saber, poderemos gestar uma universidade que não apenas acolhe diferenças, mas as celebra como fundamento de um projeto educativo verdadeiramente transformador. O futuro da academia depende dessa escolha: seguir como bastião colonial ou tornar-se território de re(existência), onde todas as vozes convergem para construir mundos mais justos e interdependentes.

Informações sobre o autor

João Beneilson Maia Gatinho é professor na Escola Normal Superior da Universidade Estadual do Amazonas. Radicado no Brasil, Argentina e França tem se dedicado aos estudos sobre Educação Linguística e populações indígenas, compreendendo a língua(gem) como agente que (co)constrói um mundo pluriverso. É graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará- a maior universidade do norte do Brasil. Coursou o Doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas e na Universidad Nacional de La Plata na Argentina, além de ter participado de projetos de Pesquisa na Université de Grenoble III, na França. Integra o quadro de pesquisadores da Associação Brasileira de Linguística Aplicada e do Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo. É integrante do Grupo de pesquisa em Estudos Semióticos (GES) cadastrado no CNPQ.



ISBN: 978-6-55321-022-6



9 786553 210226