

## DIREITOS LINGUÍSTICOS DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, MULTILINGUISMO E AVALIAÇÃO DIFERENCIADA: UMA ANÁLISE DO PROJETO DE LEI 5954/2013

*INDIGENOUS PEOPLES' LINGUISTIC RIGHTS IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION, MULTILINGUALISM AND DIFFERENTIATED ASSESSMENT: AN ANALYSIS OF THE BILL NUMBER 5954/2013*

Letícia Cao Ponso<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho aborda as políticas linguísticas educacionais das instituições de ensino superior no Brasil quanto aos direitos linguísticos dos estudantes indígenas que ingressaram na universidade nas primeiras décadas do século XXI. Discutem-se os direitos educacionais quanto aos mecanismos de avaliação diferenciada e sua relação com as condições de acesso e permanência desses estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação. Especificamente, analisam-se documentos em torno do Projeto de Lei 5954/2013, do Senador Cristóvam Buarque, o qual propõe uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no sentido de estender às comunidades indígenas, também no ensino profissionalizante e no ensino superior, a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem e avaliação, direitos já assegurados para a educação indígena básica na Constituição de 1988. O estudo filia-se à corrente teórica das Políticas Linguísticas Críticas (Severo; Makoni, 2014; Makoni et al 2022) e ao campo dos Direitos Linguísticos (Abreu, 2018; Gonçalves, 2018, 2020) dos povos indígenas do Brasil (Paladino, 2012; Severo, 2016; Neto, 2018, 2022). A abordagem metodológica é qualitativa, de análise documental e baseia-se em experiência anterior com o acompanhamento pedagógico de estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande acerca das práticas de leitura e de escrita requeridas na academia. As respostas ao veto ao PL 5954/2013 apontam para a insuficiência das normas que regulamentam os direitos constitucionais dos estudantes indígenas previstos na Constituição Federal de 1988 quanto a sua educação diferenciada.

**Palavras-chave:** Estudantes indígenas; políticas linguísticas; avaliação; ações afirmativas; ensino superior.

**ABSTRACT:** This paper addresses the linguistic and educational policies of higher education institutions in Brazil with regard to the linguistic rights of indigenous students entering university in the first decades of the 20th century. It discusses differentiated educational rights in terms of academic assessment mechanisms and their relationship with the conditions of access and

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande, onde também atua como membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Doutora em Teoria e Análise Linguística pela Universidade Federal Fluminense, com estágio-sanduiche na Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique. Atua como vice-líder do Laboratório de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER-FURG) e como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas Linguísticas Críticas (UFSC). Membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Ensino da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

permanence of these students in undergraduate and postgraduate courses. Specifically, we analyzed the Bill 5954/2013, proposed by Senator Cristóvam Buarque. Proposing a change to the Law of Directives and Bases of National Education, this Bill extended the use of indigenous mother tongues, learning and assessment processes in professionalizing and higher education. Such rights are already guaranteed in the country for basic indigenous education as per the Brazilian Constitution of 1988. The study has theoretical affiliation to Critical Language Policies Críticas (Severo; Makoni, 2014; Makoni et al 2022) and the field of Linguistic Rights (Abreu, 2018; Gonçalves, 2018, 2020), focused on language policies for Brazilian indigenous peoples (Paladino, 2012; Severo, 2016; Neto, 2018, 2022). We used a qualitative approach to documentary analysis along with our experience with the pedagogical follow-up of indigenous students at the Federal University of Rio Grande, particularly regarding the reading and writing practices required in academia. The responses to the veto of Bill 5954/2013 highlight the inadequacy of the current regulations governing the constitutional rights of indigenous students, as outlined in the 1988 Federal Constitution, particularly regarding their right to differentiated education.

**Keywords:** Indigenous students; language policies; assessment, affirmative action; higher education.

## Introdução

*Si la variedad de presencias atraídas a la escuela no viene a transformar ese espacio y ese supervisor, ese gestor estatal, su formato y los modos mismos de la institución, el proyecto intercultural habrá fracasado. (Rita Segato, 2021)*

Nos últimos anos, políticas linguísticas oficiais para os povos indígenas brasileiros têm se refletido em leis e diretrizes que asseguram seus direitos, especialmente no contexto da educação bilíngue e intercultural, tanto no ensino básico quanto no superior. Essas conquistas na retomada linguística e na garantia de uma educação diferenciada estão ligadas a outras políticas, como a de demarcação de terras, de atenção à saúde indígena e de ações afirmativas, com reservas de vagas em concursos públicos.

Neste trabalho, nos debruçaremos sobre a temática dos direitos educacionais no ensino superior quanto aos mecanismos de avaliação diferenciada e sua relação com as condições de acesso e permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação (Paladino, 2012; Baniwa, 2006, 2013; Cesar; Maher, 2018; Abram dos Santos, 2018; Ponso, 2018; Neto, 2018, 2023; Potyguara, 2022). Nossa experiência nesse tema provém da coordenação, desde 2018, do projeto de pesquisa e ensino “Práticas de letramento acadêmico para uma política linguística de permanência de alunos indígenas e quilombolas na universidade”, desenvolvido junto ao Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Especificamente neste artigo, analisamos o Projeto de Lei 5954/2013, do Senador Cristóvam Buarque, o qual propõe uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no sentido de estender às comunidades indígenas, também no ensino profissionalizante e no ensino superior, a

utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem e avaliação, direitos já previstos para a educação indígena básica na Constituição Federal de 1988.

Entendemos que juridicamente há uma diferença entre direito previsto e direito assegurado. Embora a Constituição preveja o direito à educação de qualidade em todos os níveis de ensino, ela não é assegurada a todas as pessoas. Além disso, partimos da premissa de que toda política ou planejamento linguístico envolve valores e crenças sobre as línguas, seus falantes e os grupos que detêm poder sobre elas, bem como as instituições responsáveis por sua gestão (Spolsky, 2004). Assim, é importante destacar que não há neutralidade no processo de elaboração e instituição das leis, parâmetros e documentos que regulam as práticas linguísticas, e que as políticas oficiais muitas vezes refletem a visão dos *policy makers* sobre as línguas e seus falantes. Nesse contexto, é crucial entender que o status das línguas indígenas brasileiras está diretamente ligado à posição social de seus falantes no contato com os colonizadores europeus e outros povos ao longo de mais de quinhentos anos (Severo; Makoni, 2014; Severo, 2016). O linguicídio foi uma das ferramentas usadas para subalternizar os povos originários, juntamente com a expropriação de seus territórios e a destruição de suas práticas culturais. Por isso, a menos que se revise a história das línguas brasileiras desde o empreendimento colonial ibérico na América Latina entre os séculos XV e XIX, não é possível compreender plenamente as discussões sobre direitos linguísticos ou educação em línguas indígenas na atualidade (Severo; Makoni, 2014; Severo, 2016; Mato, 2018; Baniwa, 2022; Makoni et al, 2022).

Este artigo está organizado em quatro partes. A primeira oferece um breve panorama das políticas linguísticas e educacionais dos povos indígenas ao longo da História do Brasil, e a segunda foca mais especialmente nessas políticas a partir da Constituição Federal de 1988. A terceira parte apresenta o problema discutido nesse artigo, levantado pela proposição do Projeto de Lei 5954/2013, que envolve a avaliação diferenciada para os povos indígenas no ensino superior brasileiro, bem como o lugar das línguas indígenas hoje como línguas de ciência nas universidades brasileiras. A quarta parte analisa, com base em revisão de literatura sobre os povos indígenas no ensino superior, o veto da Presidenta Dilma ao Projeto de Lei e cartas-resposta a ela: de um grupo de estudantes vinculados ao Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais do Centro de Desenvolvimento Sustentável Universidade de Brasília (UnB) e do Instituto Latino-americano de Artes Cultura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e da Associação Brasileira de Linguística. Por fim, critica-se a falta de repercussão dispensada a esse evento nos meios de comunicação, jurídicos e acadêmicos diante da relevância de assegurar, em todos os níveis educacionais (básico, superior e profissionalizante), a aplicação de avaliações diferenciadas como um direito linguístico educacional do estudante indígena.

## 1 Políticas linguísticas educacionais para os povos indígenas no Brasil

Ao longo de cinco séculos, as políticas linguísticas oficiais no Brasil voltadas aos povos originários passaram por uma transformação significativa. Inicialmente, eram baseadas nas ideologias coloniais de superioridade racial e linguística, que buscavam a completa integração dos povos originários à sociedade portuguesa, seja pela miscigenação biológica, seja pela assimilação cultural. Por exemplo, no *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão*, publicado pelo do Marquês de Pombal em 1757, em seu capítulo VI, há um parágrafo dedicado à imposição do uso obrigatório do idioma português: “[...] será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo

*por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína espiritual, e temporal do Estado”* (grifos nossos).

Dessa forma, as línguas europeias foram gradualmente se sobrepondo às línguas nativas no processo colonizatório, e as línguas da terra foram aprendidas através dos instrumentos linguísticos produzidos pelos missionários para fins de conversão dos indígenas (Severo, 2016). Como exemplos desses instrumentos, Cristine Severo menciona as gramáticas do tupi escritas pelo Padre Anchieta – a *Arte de grammatica da Lingoa mais usada na costa do Brasil* (1595) – e por Luiz Figueira – a *Arte de grammatica da língua brasilica* (1621) – e a gramática da língua quiriri, pelo padre Luís Vincencio Mamiani – a *Arte de grammatica da língua brasilica da naçam Kiriri* (1699). Para a autora, a concepção positivista de línguas como unidades fixas passíveis de descrição, nomeação e classificação serviu como critério para diferenciação étnica e demarcação territorial dos interesses missionários e políticos do colonizador português, abriu caminhos para a introdução dos letramentos em sociedades de tradição oral e justificou políticas estatais centradas no modelo dos Estados modernos. (2016, p. 17-18). Para a linguista Liliam Abrahm dos Santos, quando assumimos as classificações *índios* ou *indígenas* para nos referirmos a determinados coletivos humanos, é sempre bom lembrar que “estamos diante de uma taxonomia colonial feita com propósitos unificadores com o objetivo de apagamento das inúmeras diferenças internas.” (2018, p. 269) A diversidade linguística e cultural é constitutiva do universo indígena, portanto, a frequente apropriação dessa classificação é uma opção, sobretudo, política.

A educação foi usada pelos estados coloniais e pós-coloniais como um meio de afirmar e legitimar seu domínio sobre os povos indígenas, de três maneiras principalmente: 1) esses povos não tiveram acesso às escolas ou às universidades das colônias em questão, tampouco das repúblicas criadas pelos movimentos de independência; 2) jovens e crianças foram removidos à força de suas famílias e enviados para escolas especiais apenas para “civilizá-los”; 3) foram aceitos em escolas (e mais tarde em universidades e outras instituições “convencionais”), em que suas línguas, histórias, visões de mundo e modos de aprendizagem e produção de conhecimento foram ignorados, quando não explicitamente proibidos. (Mato, 2018, p. 33)

De acordo com Gersem Baniwa (2022, p. 272), após a Independência do Brasil em 1822, as elites começaram a construir um Estado Nacional marcado pelo nacionalismo e pela soberania política. O indígena, como filho originário da terra, tornou-se um símbolo do patriotismo, especialmente na literatura romântica e nas artes<sup>2</sup>. No entanto, essa representação idealizada ignorou a marginalização e a violência sofridas pelos indígenas, focando apenas em sua bravura e morte heroica. A partir da segunda metade do século XIX, os habitantes dos antigos aldeamentos passaram a ser chamados de *caboclos*, para ocultar a identidade indígena diante das perseguições e violências. Com isso, foram negados os direitos dos indígenas – sobretudo às suas terras – uma vez que eram considerados aculturados e em processo de desaparecimento. (Baniwa, 2022, p. 273)

Depois, no período da República, o Código Civil vigente no início do século XX classificava os indígenas como indivíduos relativamente incapazes, e, portanto, sujeitos à tutela do Estado, gerida por órgãos indigenistas. Aqui “tutela” não deve ser entendida como proteção e assistência social, mas como incapacidade para os atos da vida civil. No contexto da política indigenista no Brasil dessa época, dois marcos especialmente significativos foram a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a regulamentação da tutela dos indígenas pelos dispositivos

---

<sup>2</sup> O próprio Imperador D. Pedro II estudava línguas indígenas e vestia um manto indígena confeccionado com penas de papos de tucanos. (Baniwa, 2022, p. 273).

do Código Civil de 1916 e pelo Decreto n. 5.484 de 1928. Tais documentos refletiam a visão predominante da época, que defendia a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, muitas vezes com perspectivas assimilacionistas e paternalistas. O artigo 6º do Código Civil de 1916, por exemplo, afirma sobre os “silvícolas”: “São incapazes relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer”. O decreto n. 5.484 de 1928, por sua vez, destaca que, pela ingenuidade e simplicidade dos indígenas não se lhes poderiam imputar culpas e crimes, “por se tratar de indivíduos em especialíssimas condições mentais e, sobretudo, incompatíveis com os princípios republicanos”. Nesse contexto jurídico, a “incivilidade provisória” acabou justificando uma política indigenista em que a assimilação não era vista como extermínio, e sim como redenção. Enquanto isso, as terras indígenas eram ocupadas, e em cada “reserva” indígena estabelecia-se um posto do SPI, que, por sua vez, abrigava uma escola. Dessa maneira, a educação dos povos indígenas era direcionada para a cultura dominante, e a proibição das suas línguas era vista como parte desse processo. (Baniwa, 2012)

Durante o governo de Getúlio Vargas, o decreto nº 736, datado de 6 de abril de 1936, regulamenta a atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e estabelece um projeto de nacionalização dos povos indígenas. Apenas em 1962, a Lei n. 4.121 acrescentaria o parágrafo único, estabelecendo o regime tutelar transitório para os “silvícolas”. Com essa alteração legal, consolidou-se a compreensão de que a proteção especial conferida aos indígenas deveria ser mantida apenas se inevitável até a aculturação final. De acordo com Maria Gorete Neto (2023, s.p.):

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que substituiu o SPI em 1967, considerou que as escolas bilíngues seriam a melhor forma de se escolarizar os indígenas. Entretanto, isso não foi efetivado por falta de financiamento. O Estatuto do Índio, em 1973, tornou obrigatório o ensino em língua indígena, o que levou a FUNAI a estabelecer uma parceria com o Instituto Linguístico de Verão (SIL), ligado a igrejas protestantes, com o intuito de que implantassem escolas bilíngues nas aldeias. Fortemente criticada por acadêmicos e organizações indigenistas, a parceria não deu certo e, entre idas e vindas, terminou por ser rompida definitivamente na década de 1990, uma vez que o SIL objetivava traduzir a Bíblia e converter os indígenas ao cristianismo, ao invés de construir escolas que respeitassem a realidade indígena.

Na segunda metade do século XX, especialmente depois da abertura democrática pós-governo militar, os movimentos de resistência indígena, negra, camponesa e sindicalista lutaram por políticas públicas e reformas constitucionais que garantiram sua autonomia emancipatória<sup>3</sup>. Nesse cenário, a partir da Constituição de 1988, surgiram políticas públicas no sentido de minimizar as desigualdades que afetam a população indígena do ponto de vista de sua histórica exclusão dos processos educacionais no Brasil. Ailton Krenak, um dos mais renomados intelectuais indígenas brasileiros, em setembro de 1987, proferiu um discurso emblemático quando subiu à tribuna da Câmara Constituinte, vestido com um terno branco e com o rosto pintado de preto em sinal de luto. Durante seu discurso, ele enfatizou: "O homem indígena tem uma forma de pensar, viver e condições fundamentais para sua existência, manifestação de sua

---

<sup>3</sup> Desafiando a censura do regime militar e da FUNAI, os povos indígenas construíram uma nova perspectiva com a criação do movimento indígena e a participação em foros internacionais, como no IV Tribunal Russel em 1980. Como represália de setores contrários à sua causa, líderes como Ângelo Kretã Kaingang e Marçal de Souza Guarani foram assassinados. Mário Juruna Xavante foi eleito o primeiro Deputado Federal indígena em 1982. (Baniwa, 2022, p. 275).

tradição, sua vida e sua cultura que não ameaçam - e nunca ameaçaram - nem mesmo a vida dos animais que habitam as áreas indígenas, muito menos a de outros seres humanos"<sup>4</sup>.

Com o apoio de uma mobilização indígena sem precedentes, a articulação política dos povos indígenas desempenhou um papel crucial na inclusão dos artigos 231 e 232 na Constituição Federal de 1988. Esses artigos garantem o direito inalienável dos povos indígenas ao seu território, com o Estado sendo responsável pela demarcação das terras, bem como a preservação de sua identidade cultural, incluindo sua organização social, línguas, religião e tradições. Assim, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um novo quadro jurídico para regular as relações entre os povos originários e o Estado brasileiro, reconhecendo seus direitos linguísticos educacionais diferenciados, entre os quais o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Os artigos constitucionais que tratam sobre nacionalidade e línguas são o 12, 13, 210, 215 e 231. Porém, apenas o artigo 210 e o artigo 231 conferem proteção às línguas indígenas brasileiras:

**Art. 210.** 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. [...]

**Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Assim, o texto constituinte de 1988 reconheceu o direito das comunidades indígenas de serem educadas em suas próprias línguas, ao passo que estabeleceu pela primeira vez a oficialidade de uma só língua para a nação - a língua portuguesa -, não reconhecendo juridicamente as quase 300 outras línguas faladas no nosso território, línguas sem nenhuma proteção jurídica por parte do Estado (Abreu, 2018). Os discursos governamentais sobre o tema das línguas originárias geralmente envolvem metáforas ecológicas preservacionistas do patrimônio cultural nacional. O que significa “valorizar”, “reconhecer”, “assegurar a utilização” sem, no entanto, oficializar? “A (não) declaração dos estatutos jurídicos das línguas nos Estados é um ato integralmente político e que pode, de maneira intencional ou não, minimizar e/ou potencializar os conflitos linguísticos já existentes, promover o uso e a difusão de algumas línguas em detrimento da promoção do desaparecimento de outras.” (Abreu, 2018, s.p.)

Essa legislação brasileira seguiu um amplo movimento de toda a América Latina - e também de outras regiões do mundo - em prol da vitalização, promoção e valorização das línguas indígenas. A partir dos anos 1990, os marcos legais mais significativos na esfera dos direitos diferenciados das línguas indígenas e da educação escolar indígena foram documentos publicados por organizações supranacionais, a saber: a *Declaração Universal de Direitos Linguísticos* de Barcelona (1996); a *Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho* (OIT) de (ratificada pelo Brasil em 2003); a *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas* na ONU e a *Declaração Americana dos Direitos dos Povos Indígenas* (1997); o *Encuentro Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina*, na Guatemala em 2002. Alguns desses documentos incluem cláusulas específicas apoiando o direito dos indígenas à educação em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Em alguns países da América Latina, como Peru, México e Equador, algumas agências governamentais criaram “universidades interculturais”. (Mato, 2018, p. 33)

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwl6HAKQ> Acesso em 21.08.2024.

Desse modo, como consequência direta das previsões legais contidas na mudança que a Constituição Federal de 1988 produziu nas relações entre o Estado e os povos tradicionais e também das políticas afirmativas que marcaram a sociedade brasileira nas duas últimas décadas<sup>5</sup>, o contingente de indígenas com formação acadêmica têm aumentado<sup>6</sup>. Ademais, esses profissionais indígenas formados têm contribuído, a partir de seus conhecimentos tradicionais, para estabelecer outras narrativas sobre a história colonial e tecer um diálogo culturalmente mais adequado, necessário e ainda insuficiente sobre educação indígena, políticas públicas específicas e direitos linguísticos para os povos indígenas. Na próxima seção, apresentamos algumas políticas linguísticas educacionais voltadas aos povos originários a partir da Constituição Federal de 1988.

## 2 Políticas linguísticas educacionais indígenas pós-Constituição de 1988

Em menos de duas décadas depois de 1988, houve um notável aumento no número de pessoas autodeclaradas indígenas no país. Segundo as linguistas América César e Terezinha Maher, essa transformação na demografia indígena é resultado não apenas do aumento da taxa de natalidade, mas também do maior número de indivíduos que passaram a se identificar como pertencentes a determinados povos indígenas (Cesar; Maher, 2018, p. 1300). Esse contexto também viu surgir líderes indígenas de destaque nacional em várias esferas, como a política (deputada Joenia Wapichana e ministra Sônia Guajajara), jurídica (Ivo Macuxi e Samara Pataxó), educacional (Célia Xakriabá, Edson Kaiapó, Naiane Terena, Maria Pataxó), artística (Jader Esbell, Denilson Baniwa, Daiara Tukano, Kunumi MC) literária (Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Kaká Werá, Márcia Kambeba, Ailton Krenak), linguística (Altaci Kokama, Anari Bomfim). Esses atores e tantos outros intelectuais indígenas mostram que as experiências acadêmicas de estudantes indígenas não apenas contribuem para melhorar as suas vidas e de suas comunidades, mas também contribuem com soluções para problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, a exemplo das tecnologias ancestrais de preservação da natureza no enfrentamento da crise climática, para citar apenas um exemplo.

A década de 1990, portanto, foi um marco divisor quanto ao protagonismo dos próprios indígenas como agentes formuladores de suas políticas. Em 1991, o Decreto Presidencial nº 26/91 atribuiu ao Ministério da Educação a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular. A Portaria Interministerial nº 559/91 transferiu ao Ministério da Educação - MEC a responsabilidade antes atribuída à FUNAI, e a partir de então, “organizaram-se, em cada Estado, Núcleos de Educação Indígena, que garantiriam às populações indígenas o respeito a cultura e a língua desses povos, bem como propiciariam condições para que as escolas indígenas pudessem funcionar em condições adequadas conforme recomendava a lei” (Afonso, 2014). Concomitantemente criaram-se a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê Escolar Indígena, que tinham como integrantes antropólogos, linguistas, técnicos de

---

<sup>5</sup> Como por exemplo a Lei 11.645/2006, que prevê o ensino de cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino básico, e a Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas para ingresso nas universidades.

<sup>6</sup> Além da reserva de vagas pela própria Lei de Cotas (12.711/2012), muitas universidades criaram vestibulares específicos para indígenas, como é o caso da Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), e Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além disso, algumas instituições adotam políticas de vagas suplementares exclusivas para indígenas, como é o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nem sempre, porém, esse tipo de política de ingresso é acompanhado de ações para garantir a permanência dos estudantes e o acompanhamento dos egressos.

diversos órgãos do governo. Três conjuntos de orientações na década de 1990 foram fundamentais no sentido de garantir a autodeterminação nas políticas educacionais formais para os povos originários. (Afonso, 2014)

Primeiramente, em 1994, foram estabelecidas pelo Ministério da Educação as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, com o princípio fundamental de que a educação indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, e deve levar em consideração as características e diferenças de cada povo. Essas diretrizes reconhecem que os povos indígenas possuem formas próprias de ocupação de terras, exploração de recursos, vida comunitária e métodos de ensino e aprendizagem baseados na transmissão oral do conhecimento coletivo e individual. Portanto, as escolas indígenas devem surgir a partir do diálogo, envolvimento e compromisso dos grupos indígenas como agentes e coautores do processo educacional. Considerando a complexidade e a heterogeneidade no uso das línguas maternas indígenas e do português, e os diferentes níveis de bilinguismo ou multilinguismo, as diretrizes afirmam que a educação escolar indígena deve necessariamente ser bilíngue.

- a) cada povo tem o *direito constitucional de utilizar sua língua indígena na escola*, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;
- b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc.
- c) *a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade*. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas. (Brasil, 1994, p. 11-12. Grifos nossos).

Esse documento enfatiza principalmente a autodeterminação e a autonomia da escola indígena, que está inserida no processo de recuperação da memória histórica, na reafirmação da identidade étnica e na valorização da língua e dos conhecimentos próprios. Além disso, destaca a importância do acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos tanto da sociedade majoritária quanto de outras sociedades, indígenas e não indígenas. (Brasil, 1994, p. 13)

Em segundo lugar, em dezembro de 1996, foi promulgada pelo governo federal a Lei 9.394, *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)*, em que fica estipulada a criação de programas de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, sobretudo com a valorização de suas línguas maternas:

**Art. 78.** O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

**I** - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; *a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;*



**II** - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

**Art. 79** - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Brasil, 1996. Grifos nossos)

Depois, além dos dois documentos já citados, em 1998, surge o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNei)*, cuja orientação é de uma educação bilíngue direcionada para a valorização da(s) língua(s) indígena(s) na matriz curricular (Brasil, 1998). Segundo o documento, “[...] a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira”. (Brasil, 1998, p. 118). Ainda fica definido, de acordo com os Parâmetros Curriculares, que “[...] além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua” (Brasil, 1998, p. 120).

Uma das principais demandas para atender às necessidades dessas determinações e diretrizes foi a formação de professores para atuarem nas escolas, prioritariamente professores indígenas oriundos da respectiva etnia. A partir de então, passa a ganhar importância a criação de cursos de licenciatura específicos com a formação de professores que tenham condições e, sobretudo, interesse em serem pesquisadores de suas próprias línguas indígenas. A Resolução 3/99, no artigo 6º, em seu parágrafo único, estabelece que “será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização” (Brasil, 1999). Essa resolução cria a carreira própria do magistério indígena e concurso público diferenciado para ingresso na carreira, dando possibilidade para que os grupos indígenas tenham professores que compreendam a realidade, a língua, os costumes e a história de cada comunidade, respeitando, assim, a sua cultura, aspecto essencial para uma educação bilíngue e intercultural, que valorize as características de cada comunidade. exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (Brasil, 1999). A Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio* e dá outras providências. No Art. 12 os princípios que deverão compor currículos de formação de professores indígenas:

Art. 12. Parágrafo único. Na construção e organização dos currículos que

objetivam a formação inicial e continuada dos professores indígenas, deve-se considerar: I - a territorialidade como categoria central a ser tratada em todas as dimensões dos componentes curriculares; II - o conhecimento indígena e seus modos de produção e expressão; III - a presença constante e ativa de sábios indígenas; IV - a consonância do currículo da escola indígena com o currículo da formação do professor indígena, numa perspectiva reflexiva e transformadora; V - a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, bem como as especificidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais e na participação comunitária; VI - a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas; [...] (BRASIL, Resolução N° 1, de 7 de janeiro de 2015) (grifos nossos)

Assim, seja a partir dos Tratados e Convenções do Direito Internacional dos Direitos Humanos, seja a partir do Direito doméstico, os direitos dos povos indígenas estão previstos e declarados nesses documentos. Contudo, tais previsões legais não são garantia de efetividade prática. De acordo com Afonso (2014, s.p., grifos nossos):

Percebemos que as políticas linguísticas *declaradas* demonstram um Estado moderno, atuante e conectado aos direitos humanos e às conquistas das minorias linguísticas no plano global, mas as políticas linguísticas *praticadas* mostram um Estado engessado e isolado, não conseguindo envolver suficientemente os Estados e municípios para o trabalho coletivo, com parcerias que possam ajudar a consolidar propostas mais amplas no plano educacional.

Já em 2012, Mariana Paladino apontava para duas vertentes principais das demandas indígenas por educação superior. Uma diz respeito à formação de professores da educação escolar indígena, a qual reflete a sua preocupação em melhorar as práticas de ensino e obter capacitação para gerenciar de forma autônoma as escolas indígenas, atendendo às exigências legais de titulação em nível superior<sup>7</sup>. Outra é a necessidade de formação de líderes dentro do movimento indígena capacitados para a interlocução com o Estado quanto às políticas públicas em favor de seus direitos e interesses. Paladino também menciona a importância de capacitação em áreas para além da pedagogia, como direito, saúde e gestão territorial, para que os indígenas possam administrar seus territórios e projetos de etnodesenvolvimento. (Paladino, 2012, p. 179)

No contexto das instituições do ensino superior, entretanto, são insuficientes - ou, na maioria dos casos, inexistentes - as normas que regulamentam a continuidade das políticas educacionais que asseguram os direitos linguísticos de estudantes indígenas oriundos da educação escolar indígena. Assim, garantir uma educação superior indígena bilíngue e intercultural tem como pressuposto fundamental atender as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes indígenas, no sentido de que são povos que têm o direito constitucional ao uso de suas línguas maternas no ensino básico; à reafirmação de suas identidades étnicas nos processos de aprendizagem; à valorização de suas línguas, saberes, modos próprios de produção e expressão do conhecimento. A seção a seguir analisa o Projeto de Lei n° 5954/2013, que visa estender tais direitos por meio da inclusão de uma avaliação diferenciada para falantes de línguas originárias

---

<sup>7</sup> Até os anos 1990, os professores nas aldeias não eram indígenas, o que resultava em alta rotatividade de profissionais, agravada pela dificuldade de locomoção diária para as aldeias e pela falta de interesse em aprender a língua materna para integrar os processos nativos de ensino e aprendizagem.

em todos os níveis de ensino e que, no entanto, foi vetado pela presidência da República.

### 3 Processos próprios de avaliação e aprendizagem no ensino superior indígena e o Projeto de Lei nº 5954/2013

Os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao Censo da Educação Superior de 2021, indicam que há aproximadamente 46.252 estudantes indígenas matriculados em instituições de ensino superior no Brasil. Esse número representa crescimento de 374% ao longo de dez anos, pois no censo de 2011 havia 9.764 estudantes indígenas nessa situação. Ainda de acordo com o Censo do INEP de 2021, 88 instituições de ensino superior no Brasil mantêm programas de acesso diferenciado para povos indígenas. (INEP, 2021)

Embora os povos indígenas tenham o direito de estabelecer e controlar seus próprios sistemas educacionais em suas línguas nativas e seus métodos próprios de ensino e aprendizagem, bem como de ter acesso à educação em todos os níveis do sistema estatal sem discriminação<sup>8</sup>, estudos realizados por Mato - em 2010, abrangendo 10 países, e em 2017, abrangendo 18 países da América Latina - revelam grandes lacunas entre as normas, políticas e práticas nesse contexto (Cf. Mato, 2012, 2018). Infelizmente, em muitos casos, as universidades têm construído representações homogeneizadoras das populações indígenas, tratando-as como objetos de estudo e promovendo abordagens de pesquisa etnocêntricas que desqualificam suas formas de vida, visões de mundo, conhecimentos e projetos futuros. Essas experiências negativas marcaram profundamente a história das relações entre povos indígenas e as universidades, bem como outras instituições de ensino superior (IES) em toda a América Latina (Mato, 2018). Portanto, para o autor, a descolonização das universidades e outras IES "convencionais", ou seja, monoculturais, é um objetivo central para garantir os direitos linguísticos educacionais dos estudantes indígenas latino-americanos.

O reconhecimento de tais especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, bem como a avaliação contextualizada em suas práticas educativas são objeto do *Projeto de Lei nº 5954/2013*, que propõe alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a avaliação na educação indígena. O projeto propõe alterações que visam garantir que as escolas indígenas possam vir a ser avaliadas por critérios diferenciados, garantindo o uso das línguas indígenas em todos os níveis de escolarização, da alfabetização ao ensino profissionalizante e superior. Seu autor é o Senador Cristovam Buarque, e sua Relatora, a Deputada Maria do Rosário:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), para dispor sobre a avaliação na educação indígena. O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Os arts. 32 e 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 32. ....

§ 3º A educação básica, o ensino profissionalizante e o ensino superior serão ministrados em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas

<sup>8</sup> Contemplados na *Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas na ONU e a Declaração Americana dos Direitos dos Povos Indígenas.*

línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e avaliação.....”

“Art. 79. ....”

§ 4º Os processos de avaliação educacional *respeitarão as particularidades culturais das comunidades indígenas.*” (BRASIL, 2013. grifos nossos)

Como se vê, em relação ao ensino superior, o Projeto de Lei altera a LDB para incluir nele os direitos educacionais e linguísticos dos povos indígenas já previstos na educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e para garantir que os processos de avaliação também nesse nível de ensino respeitem as particularidades culturais das comunidades indígenas. A proteção de línguas indígenas e a garantia da educação escolar indígena diferenciada, para além de ser um direito constitucionalmente previsto, é um compromisso bastante reconhecido do Brasil em âmbito nacional e internacional. No ensino superior, ainda que não consolidados por completo em políticas públicas, alguns direitos têm sido fortalecidos, como por exemplo o reconhecimento do português como língua adicional em provas de proficiência de segunda língua para estudantes de pós-graduação que tenham uma língua indígena como língua primeira<sup>9</sup>

Os estudantes indígenas matriculados nas instituições de ensino superior no Brasil têm trajetórias escolares diversas. Alguns cursaram Ensino Fundamental em escola bilíngue e saíram das suas aldeias apenas para cursar o Ensino Médio em escolas não indígenas. Outros saíram das aldeias diretamente para a universidade. Alguns são bilíngues, proficientes tanto em línguas indígenas quanto em português; outros, apenas em português indígena<sup>10</sup>. A maioria aponta descon continuidades no seu processo de escolarização, devido às dificuldades de locomoção entre aldeia e escola e de acompanhamento das aulas em língua portuguesa, aos conflitos com colegas e mesmo à discriminação por parte de professores, entre outras razões, permanecendo períodos de meses e anos sem estudar, ou até mesmo evadindo da escola. Conforme lembra Abrahm dos Santos (2018, p. 273), “o bilinguismo indígena não é de fácil descrição ou definição, porque ocorre de modo desenquadrado daqueles descritos em manuais teóricos mais tradicionais.” Para a autora, a aprendizagem do português entre indígenas pode ser obrigatória e desejada, ocorrendo após ou ao mesmo tempo em que a língua nativa, em qualquer idade, dentro ou fora da escola, e pode se limitar a variedades orais menos prestigiadas do português.

Diferentemente dos alunos que ingressam na universidade por ampla concorrência, estudantes indígenas muitas vezes não tiveram uma exposição contínua a práticas de letramento, o que torna fundamental considerar o impacto da cultura letrada e digital no ensino superior, antes mesmo de focar nas práticas de leitura e escrita. Como são avaliados pelos docentes universitários os textos de estudantes que têm como língua primeira outra língua que não a língua portuguesa, por exemplo uma língua indígena? Como garantir o direito à igualdade material e o acesso à educação em todos os níveis, direitos constitucionalmente previstos, aos povos indígenas se suas especificidades são desconsideradas?

<sup>9</sup> Por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) reconhecem línguas indígenas como equivalentes a idiomas estrangeiros em seus processos seletivos de pós-graduação. Isso significa que, para candidatas indígenas que falam português e uma língua indígena, não é necessário comprovar proficiência em um terceiro idioma, como inglês ou espanhol.

<sup>10</sup> De acordo com Maria Gorete Neto (2023), esse português é nomeado de formas distintas: Português Indígena (Abram dos Santos, 2018; Ferreira; Amado; Cristino, 2014; Gorete Neto, 2012, 2018; Maher, 1996); Português Étnico (Amado, 2015; Braggio, 2015; Costa; Razky; Guedes, 2020; Ferreira, 2005); Português Intercultural (Nascimento, 2012); Português de Contato (Bonifácio, 2019; Cazusa, 2021; Emmerich, 1984; Lucchesi; Macedo, 1997; Pacheco, 2005); Português Segunda Língua (Abram dos Santos, 2011, 2005; Gorete Neto, 2005; Koga; Souza; Amado, 2010; Lima E Silva, 2012), entre outras.

Jael Sigales-Gonçalves, a partir de categorias classicamente mobilizadas na Teoria Geral do Direito e de normas que dispõem sobre as línguas, tem defendido que, “além de direitos linguísticos, de minorias linguísticas ou não, os sujeitos estão também obrigados a deveres linguísticos, a obrigações relacionadas à língua” (2020, p. 265). A partir de uma análise de práticas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) voltadas ao direito à educação de migrantes de crise humanitária (2018) Sigales- Gonçalves concluiu que o direito linguístico de conhecer a língua portuguesa cria o dever linguístico: (i) para o Estado, de promover o ensino da língua portuguesa para os que não a dominam; (ii) para os migrantes, de conhecer a língua portuguesa para ingressar e permanecer na Universidade. Da mesma forma, o §2º do artigo 210 da Constituição, que assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, impõe ao Estado o dever linguístico de prover recursos para a efetivação da garantia constitucional, que exige medidas práticas com dispêndio de recurso público para fomento de políticas públicas – construção de escolas indígenas e políticas de formação de professor indígenas.

Os deveres linguísticos no contexto do ensino superior impõem aos sujeitos de comunidades linguísticas minorizadas a obrigatoriedade de se expressar na variedade culta do português brasileiro e em gêneros discursivos da esfera acadêmica. Ainda que sejam ingressantes por processos seletivos específicos suplementares ao SISU (Sistema de Seleção Unificada) - justamente pela sua historicidade de letramento, tanto quanto às línguas maternas e ao bilinguismo, quanto pelas condições materiais de acesso à educação, a vida em comunidades remotas, com falta de acesso à luz elétrica, internet, livros, bibliotecas, etc. - no momento de sua entrada na universidade, como num passe de mágica esse “direito” de ingressar torna-se um “dever”. Dever de permanecer e de concluir o curso, sofrendo as consequências da meritocracia característica do sistema educacional, em um percurso que geralmente extrapola os quatro ou cinco anos do tempo regulamentar de sua formação. Somem-se a isso as situações em que o racismo contra os estudantes indígenas é manifestado por meio da violência física e simbólica. Discursos de ódio, agressões físicas, gestos segregacionistas são denunciados pelos estudantes como práticas de racismo nas universidades. (Potyguara, 2022, p. 166)

Atualmente, nossa principal preocupação tem sido, portanto, voltada às políticas linguísticas educacionais voltadas à permanência de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro. Em linhas gerais, as políticas que existem atendem a demandas de três tipos, principalmente: 1) *apoio financeiro* por meio de bolsas de estudos, como o Programa Bolsa Permanência (PBP), criado pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece auxílio financeiro mensal para estudantes indígenas e quilombolas em instituições federais de ensino superior<sup>11</sup>; 2) *suporte pedagógico* por meio de abordagens pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural e ao duplo pertencimento acadêmico e comunitário desses estudantes, por meio de oficinas, tutorias e monitorias<sup>12</sup>; 3) *valorização das especificidades culturais* desses estudantes, como casa do estudante

---

<sup>11</sup> No ano da escrita deste artigo (2024), o valor da bolsa-permanência do MEC é de R\$1.400 mensais. Além dela, algumas universidades têm políticas de assistência estudantil específicas para estudantes indígenas, como bolsas para estudantes que tiveram a bolsa do MEC revogada, além de outros auxílios, como moradia, auxílio-creche, transporte e alimentação.

<sup>12</sup> Como o *Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) da Universidade Federal do Tocantins*, que oferece monitoria em diversas disciplinas e orientação de professores a fim de integrar os alunos ao ambiente universitário. Ou o *Programa de Educação Tutorial (PET) - Saberes Indígenas da Universidade Federal de São Carlos*, que promove a integração de conhecimentos tradicionais e acadêmicos, envolvendo estudantes indígenas em atividades que valorizam sua cultura e contribuem para sua formação profissional.

indígena diferenciada<sup>13</sup>, comida indígena nos restaurantes universitários<sup>14</sup>, coletivos de estudantes indígenas<sup>15</sup>, eventos como o Abril Indígena ou o Encontro Nacional de estudantes Indígenas que já está na sua décima primeira edição<sup>16</sup>.

Maria Gorete Neto (2023) argumenta que a contínua entrada de indígenas na universidade tem provocado um questionamento de epistemologias, de certezas teóricas e de metodologias consolidadas. Para a autora, a academia se enriquece com a presença indígena, uma vez que os acadêmicos indígenas trazem seus saberes tradicionais, reflexões e modos próprios de fazer pesquisa, muito embora os conflitos linguísticos se tornem mais evidentes, especialmente no que diz respeito ao português acadêmico: “Nem sempre as produções textuais atendem às expectativas dos professores, que podem avaliar inadequadamente os trabalhos apresentados. Isso se deve, em parte, ao desconhecimento de muitos docentes sobre as línguas e culturas indígenas, e, em particular, sobre o português indígena. (Neto, 2023, s.p.).

Sabidamente textos acadêmicos, dissertação e tese, em especial, são frutos de intensa negociação entre orientandos e orientadores. Por mais que se tente evitar, esta relação é marcada por assimetria de poder e por certo que isso influencia na construção do texto. Apesar disso, os textos dos acadêmicos indígenas apresentam singularidades que deixam transparecer a indigenização desses trabalhos. Em geral, os pesquisadores indígenas escolhem temáticas de pesquisa concernentes às demandas dos seus povos, o que parece favorecer a utilização do português indígena, cujas características foram apresentadas na seção anterior. Além disso, os investigadores indígenas criam sentidos diferentes para algumas palavras, formulam novos conceitos e categorias de análise, contribuindo para oxigenar a produção de conhecimentos na academia. (Neto, 2023, s.p.)

A autora aponta alguns caminhos para o reconhecimento do português indígena no ensino superior. O primeiro é educar a sociedade do entorno para o respeito às diferenças, para o conhecimento da realidade sócio-histórica e linguística indígena como um dos passos para minimizar o preconceito contra os usos que os indígenas fazem de suas línguas. Depois, assumir o conflito entre formas de saber: os docentes não indígenas, ao se atentarem para esse aspecto, contribuirão para a construção de relações menos assimétricas com universitários indígenas. Por último, questionar teorias, epistemes e metodologias de pesquisa e ensino cristalizadas e eurocentradas, bem como a escuta respeitosa e a observação atenta do que os indígenas falam e fazem. (Neto, 2023, s.p.)

Algumas outras especificidades do ensino superior intercultural indígena já foram abordadas em artigos anteriores (Ponso, 2018 e 2019), com base em autores da educação

---

<sup>13</sup> Alguns exemplos são os casos do estudante indígena das Universidades Federais de Santa Maria (<https://www.ufsm.br/2018/12/10/ufsm-inaugura-casa-do-estudante-indigena-nesta-sexta-feira-14>), de Minas Gerais (<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-inaugura-tres-residencias-exclusivas-para-estudantes-indigenas>), de Santa Catarina (<https://reitoria.ufsc.br/2024/03/17/ufsc-inaugura-novo-alojamento-estudantil-indigena/>) e de Palmas (<https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/casa-do-estudante-indigena-e-inaugurada-em-palmas>).

<sup>14</sup> Como ocorreu no restaurante universitário da UFSC: <https://noticias.ufsc.br/2023/04/restaurante-universitario-terera-cardapio-especial-nesta-quarta-feira-dia-dos-povos-indigenas/>

<sup>15</sup> Como por exemplo, a *Associação de Acadêmicos Indígenas da UnB* (Universidade de Brasília) (AAinUnB), que organiza eventos e discussões sobre as condições de permanência e direitos dos estudantes.

<sup>16</sup> [https://www.instagram.com/enei\\_oficial/](https://www.instagram.com/enei_oficial/)

intercultural indígena latino-americana (Zavala, 2010; Walsh, 2013, Mato, 2018). Em primeiro lugar, a prevalência da *coletividade* sobre o indivíduo. As formas de aprendizagem coletiva, embora diferentes para cada grupo étnico, caracterizam a educação indígena em suas formas de organização social e política. A eleição de quais estudantes da aldeia vão para a universidade e de qual curso vão estudar é feita por suas famílias e pelos caciques das aldeias. Depois de seu ingresso, todos os problemas devem ser resolvidos e as decisões, tomadas juntamente com seu povo e lideranças, o que se coloca como uma contraposição (e às vezes um obstáculo) aos princípios individualistas que são a referência de organização universitária, segundo a qual cada estudante costuma tomar as decisões sozinho sobre sua vida acadêmica, sem precisar consensualizar necessariamente com toda a sua comunidade. Sobre isso Gersem Baniwa discorre:

Salientamos que será muito mais fácil trabalhar com indivíduos indígenas dissociados de suas comunidades, pois atende exatamente à racionalidade individualizante do modelo educacional escolar tradicional-europeu vigente. Temos a convicção de que para os povos indígenas (enquanto coletividades) não interessa apenas a capacitação de indivíduos, mas as responsabilidades desses indivíduos na vida das comunidades. Daí a necessidade de articulação entre os interesses individuais, as funções sociais e as organizações sociopolíticas dos povos. (Baniwa, 2006, p. 167)

Em segundo lugar, a necessidade de uma *pedagogia intercultural crítica* (Walsh, 2013) para abordar o confronto epistêmico e linguístico trazido pela presença desses sujeitos coletivos de direitos. Conforme Catherine Walsh (2013), o interculturalismo funcional busca promover o diálogo e a tolerância sem abordar as raízes das assimetrias sociais e culturais presentes na relação entre os falantes. Em contrapartida, o interculturalismo crítico visa eliminar essas desigualdades por meio de métodos políticos não-violentos. As disparidades sociais e a discriminação cultural impedem um verdadeiro diálogo intercultural. Para que o diálogo seja autêntico, é essencial primeiro tornar visíveis as causas que impedem sua realização. Isso requer um discurso de crítica social que explicita as condições sociais, econômicas, políticas e educativas necessárias para que esse diálogo ocorra. (Walsh, 2013, p. 9)

Uma estrutura acadêmica predominantemente monocultural e grafocêntrica demonstra pouca flexibilidade para absorver repertórios e experiências que fogem aos padrões normativos da produção de conhecimento. Assim, a diversidade, tão celebrada nos discursos políticos de inclusão, tem poucos reflexos em políticas públicas que contemplem os direitos linguísticos de grupos minoritários. Ainda que as políticas linguísticas das instituições de ensino superior não prevejam, em sua grande maioria, o uso das línguas indígenas como línguas de ciência na universidade, deveriam reconhecer e legitimar os conhecimentos veiculados nessas línguas autóctones, tal como discutem Zavala (2010) e Sito (2016) ao estudarem as monografias de estudantes indígenas no Peru e no Brasil e Colômbia, respectivamente. A professora Rita Potyguara afirma que os casos de racismo linguístico e epistêmico que mais têm repercutido nas mídias são os de universidades localizadas no estado do Pará, na região amazônica, no Norte do Brasil. Elas têm muitos estudantes indígenas matriculados e um expressivo contingente populacional indígena na região.

Na Ufopa, por exemplo, os estudantes indígenas, vindos de diferentes situações de contato e de territorialidade, beneficiários de ações afirmativas, tem sido alvos de preconceito e de discriminação. Alguns deles por viverem nas cidades e não

falarem línguas indígenas, outros por falarem suas línguas e serem pouco fluentes na língua portuguesa. Neste caso, o racismo se manifesta na rejeição dos indígenas que entraram por cotas, seja negando ou reconhecendo a sua indianidade. (Potyguara, 2022, p. 167).

Nesse contexto, falar ou não falar uma língua indígena, ambas as situações podem ser causa de preconceito entre os universitários indígenas. Terezinha Maher, citada por Neto (2023) alerta para o fato de que “uma língua é indígena porque quem a fala é indígena e não o contrário, ou seja, a identidade indígena pode ser construída e veiculada em qualquer língua, inclusive através da língua portuguesa.”

O trabalho de pesquisa a partir de concepções essencialistas de língua traz graves implicações para os povos indígenas. Afirmar que um povo indígena não fala mais sua língua ou dizer que o que se tem não é língua tem implicações tanto para a autoestima do povo quanto para a garantia de seus direitos. “Assim como os Pataxó, muitos outros povos indígenas tiveram suas línguas silenciadas pela violência do contato. No entanto, nas aldeias está a memória desse repertório linguístico. Ao dizer que esse repertório não é suficiente para se chamar de língua, a academia reitera e impõe o silenciamento a essas línguas, renovando, assim, a violência colonial impetrada.” (Neto, 2022, s.p.)

Gersem Luciano, professor indígena da etnia Baniwa no Curso de Antropologia da Universidade de Brasília, considera a universidade a última fronteira rompida pelos povos indígenas no processo da colonização ocidental europeia. Como outros intelectuais indígenas, defende a importância de se contrapor narrativas indígenas às narrativas oficiais deliberadamente inventadas para justificar a violência e o genocídio praticados contra os povos originários brasileiros (2022, p. 264). Sua produção acadêmica contribui para diminuir o silêncio, a invisibilidade e a irrelevância dos sujeitos indígenas na história, mas também para rever a concepção de culturas fossilizadas no espaço e no tempo, como se os indígenas deixassem de ser indígenas ao chegarem à cidade, ao falarem português, ao frequentarem universidades, ao se tornarem médicos, ao serem eleitos como políticos, etc. Segundo o autor, a entrada ao território geopolítico da universidade representa mais um (re)começo rumo à retomada das autonomias societárias e civilizatórias indígenas.

#### 4 O veto da Presidência da República e as reações políticas de estudantes dos povos tradicionais

Voltando ao Projeto de Lei 5954/2013, entre os anos de 2013 e 2015, ele passou pela análise da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, sendo o Deputado Jean Willys o seu relator; pela Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania (CCJC), pela Câmara e pelo Senado. Havia grande expectativa dos estudantes indígenas sobre a sua aprovação. Entretanto, no dia 29 de dezembro de 2015, a Casa Civil da Presidência da República enviou ao Senado Federal a mensagem de no. 600 vetando integralmente o Projeto, depois de já aprovado pelo Congresso Nacional, justificando **contrariedade ao interesse público**. Segue o texto do veto:

Apesar do mérito da proposta, o dispositivo incluiria, por um lado, obrigação



demasiadamente ampla e de difícil implementação por conta da grande variedade de comunidades e línguas indígenas no Brasil. Por outro lado, a obrigação de se ministrar o ensino profissionalizante e superior apenas na língua portuguesa inviabilizaria a oferta de cursos em língua estrangeira, importante para a inserção do País no ambiente internacional. Por fim, a aplicação de avaliação de larga escala poderia ser prejudicada caso se tornasse obrigatória a inclusão de todas as particularidades das inúmeras comunidades indígenas do território nacional.

O veto da Presidenta da República divide-se em três argumentos principais. Primeiramente, a Casa Civil demonstra preocupação com a quantidade de povos indígenas existentes no Brasil, “obrigação demasiado ampla e de difícil implementação”, pois a proposta aumentaria os gastos públicos. Desde uma interpretação de diversos dispositivos da Constituição Federal de 1988, em consonância com Tratados Internacionais de Direitos Humanos, se depreendem uma série de mandamentos constitucionais que atribuem ao Estado o dever de garantir e efetivar os direitos dos povos indígenas. O artigo 215 da Constituição Federal reza que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Também o artigo 3 prevê a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Não pode o Estado alegar que não tem condições de implementar uma ordem jurídica constitucional ao argumento de variedade de povos indígenas no país, porque justamente se trata de uma ordem e não uma recomendação ou aviso. Assim, não se quer da Administração Pública que apresente de pronto condições ideais para implementação desta proposta, mas a regulamentação específica que direcione esforços para a garantia de educação em todos os níveis com necessário reconhecimento das especificidades dos povos indígenas. É a partir da previsão legal que surge para os administradores das IFES o dever de pensar junto com os povos indígenas, mediante consulta prévia e participação ativa, em curto, médio e longo-prazo e decidir sobre o formato, alcance e especificidades desta política educacional.

O segundo argumento, que contesta o ensino monolíngue em português, defende o ensino de línguas estrangeiras voltado à agenda da inserção do país em ambiente internacional. Ora, essa questão não tem nenhuma relação direta com o Projeto de Lei em si. Em nenhum trecho ele menciona a obrigatoriedade de ensino apenas em língua portuguesa; antes pelo contrário, o projeto permite aos estudantes indígenas a possibilidade de utilizarem suas línguas maternas juntamente a língua portuguesa nessas modalidades e níveis de ensino. Ademais, o ensino já acontece na língua portuguesa, a única língua oficial do Brasil, previsão constitucional do artigo 13: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” Oferecer o ensino de outras línguas adicionais, como o inglês ou o espanhol, não configuraria uma política excludente em relação ao uso das línguas indígenas. Esse argumento no veto é inválido, pois parte de uma premissa equivocada, uma vez que permitir aos indígenas o uso das suas línguas maternas diz respeito a uma agenda de inclusão, que constitui uma política linguística diferente daquela que diz respeito à internacionalização do ensino.

Em terceiro lugar, o argumento de que a avaliação seria prejudicada levando-se em conta “as particularidades de todas as comunidades” pode ser contestado por estudos sobre o uso das línguas indígenas como línguas de ciência em vários países do mundo, assim como estudos sobre o português indígena (evidentemente não se espera que cada professor providencie uma avaliação diferente em cada língua indígena como parece pressupor o equivocado texto do veto presidencial). Aliás, esse argumento reforçaria como problemática a própria política de ingresso por cotas no ensino superior. Se o Estado brasileiro desenvolve uma política de educação

diferenciada para os povos indígenas desde a educação básica, e esses povos com educação diferenciada chegam à universidade, espera-se que o Estado construa mecanismos de continuidade a essa educação diferenciada. Finalmente, questiona-se se o veto presidencial considerou devidamente as análises técnicas especializadas da Funai e do MEC (Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena).

Estudantes da segunda turma (2015/2017) do *Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais* do Centro de Desenvolvimento Sustentável Universidade de Brasília<sup>17</sup> publicaram uma carta à presidenta acusando-a de negar com seu veto o reconhecimento legal de direitos já em exercício para os povos originários. Por ser uma das primeiras turmas multiétnicas<sup>18</sup> de mestrado no país, fruto de anos de educação diferenciada, com base no diálogo de saberes científicos e tradicionais: “Nesse momento, lutamos pelo direito de escrever dissertações e de defender a produção de conhecimento científico em nossas línguas maternas.”

A UNESCO reconhece que as línguas indígenas são um patrimônio cultural da Humanidade, por isso tem inscrito, em um atlas, as línguas em risco de extinção no planeta - incluindo o Yawalapiti no Xingu, que conta com apenas 6 falantes. O Museu do Índio estima que o país perderá 30% de suas línguas indígenas nos próximos 15 anos. São Gabriel da Cachoeira foi o município pioneiro a reconhecer as línguas Tukano, Baniwa e Nheengatu como co-oficiais, desde 2002. Já no Paraguai, o Guaraní é idioma oficial desde 2011 - primeiro país latino-americano a definir tal estatuto a uma língua originária. Em 2015, o Ministério da Educação do Peru reconheceu o alfabeto de 31 línguas indígenas e determinou a expedição bilingue de documentos de registros civis. Confiamos que V. Exa. fará cumprir as proposições que constam em sua Carta Aberta aos Povos Indígenas do Brasil.

Outro grupo que publicou uma nota<sup>19</sup> de desagravo exigindo que a presidente anulasse o veto foi o Instituto Latino-americano de Artes Cultura e História (ILAACH) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). No texto, o grupo alega que “a Casa Civil demonstra preocupação com a quantidade de povos indígenas existentes no Brasil, como se a diversidade cultural e linguística fosse prejudicial ao erário público. Talvez seja esse um dos motivos que levou a Casa Civil a paralisar a demarcação das Terras Indígenas. Essa atitude é uma demonstração de um gigantesco retrocesso no que tange ao avanço para um país multicultural e plurilíngue.”

A Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) também se pronunciou em 12 de janeiro de 2016 em uma breve carta de repúdio<sup>20</sup> na qual lembrou que as cerca de 160 línguas indígenas ainda faladas em nosso território são patrimônio imaterial do Brasil ameaçado de

---

<sup>17</sup> Disponível em: [https://site-antigo.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/carta-dilma-pl-5954-final\\_26.01.pdf](https://site-antigo.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/carta-dilma-pl-5954-final_26.01.pdf) Acesso em: . 23.8.2024.

<sup>18</sup> Os estudantes identificaram-se como: Indígenas Kaingang (RS), Karipuna (AP), Krahô (TO), Manchineri (AC), Terena (MS), Tuxá (BA) e Xavante (MT). Somos quilombolas de Araça/Cariacá (BA), África e Laranjituba (PA), Conceição das Crioulas (PE), Jambuaçu (PA), Puri (MG), Kalunga (GO), Serrote (PE), e também de Saamaka (Nieuw Lombe) e N'djuka (Kisai) no Suriname. Somos Geraizeiros (MG) e Pomeranos (ES), comunidades camponesas tradicionais.

<sup>19</sup> Disponível em: [https://cimi.org.br/pub/publicacoes/Documentos-e-cartas/2016-01\\_UNILA\\_notas-publica-contraveto-PL-5954.pdf](https://cimi.org.br/pub/publicacoes/Documentos-e-cartas/2016-01_UNILA_notas-publica-contraveto-PL-5954.pdf) Acesso em: 23.8.2024.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://abralin.org/carta-abralin-de-repudio-ao-veto-presidencial-ao-projeto-de-lei-numero-5944-2013/> Acesso em: 23.8.2024.

extinção e que os povos indígenas enfrentam imensos desafios para a sua sobrevivência em um contexto homogeneizador extremamente desfavorável à preservação de suas especificidades linguísticas e culturais. Assim, conclui:

“Avaliando que a manutenção e vitalização da diversidade linguística e cultural do Brasil é interesse nacional prioritário, devendo, portanto, o ensino escolar buscar em todos os níveis preservar e fortalecer as particularidades linguísticas e socioculturais do país, a ABRALIN considera imperativa a revisão do veto presidencial, que fere frontalmente o ideal democrático de pluralidade e diversidade da Constituição Federal.”

Mais grave, esse veto contradiz grande parte dos discursos presidenciais que à época celebravam a diversidade dos povos indígenas do Brasil, como os anúncios de fortalecimento da educação escolar para os povos indígenas feitos pela própria Presidenta Dilma na *I Conferência Nacional de Política Indigenista* em 15 de dezembro de 2015, quatorze dias antes da publicação do texto do veto. Entre outras afirmações, a Presidenta anuncia o decreto que institui o Conselho Nacional de Política Indigenista: “O objetivo desse conselho é fortalecer nossos canais de diálogo e facilitar a construção e a execução de políticas consistentes e coordenadas de todos os ministérios com todos os povos indígenas, para atender a pauta e as suas reivindicações.”<sup>21</sup> Se o direito ao uso das línguas indígenas nas escolas indígenas e a garantia da educação escolar indígena diferenciada para enfrentar a ameaça de desaparecimento de línguas indígenas no Brasil são direitos constitucionalmente garantidos, seria coerente que o veto da presidência da República à demanda pela continuidade dessa política linguística educacional no ensino superior presente no PL consultasse as instâncias de representação nacional da educação indígena e considerasse os pareceres técnicos elaborados pelo MEC e pela FUNAI.

Em outro trecho do discurso, a Presidenta profere diante de quase dois mil delegados e delegadas indígenas de todas as partes do Brasil:

Quero anunciar a criação da Rede Brasileira de Educação Superior Intercultural Indígena. Essa rede irá atender uma reivindicação histórica dos povos indígenas. Será uma organização consorciada de instituições públicas de educação superior, para promover o acesso e permanência de estudantes indígenas na educação superior, estimular o ensino, a pesquisa e a extensão nas temáticas de interesse dos povos indígenas.

Em outras ocasiões, eu disse que as nossas políticas de democratização do acesso à educação superior têm garantido que as universidades brasileiras tenham as cores do nosso povo. Com a Rede Brasileira de Educação Superior Intercultural e Indígena nós vamos aprofundar esta extraordinária mudança que está ocorrendo no nosso sistema educacional, fazendo justiça aos povos indígenas e fortalecendo o caminho do Brasil na igualdade de oportunidades.

Parece haver um descompasso injustificável com relação ao entendimento protetivo de direitos fundamentais dos povos indígenas frente a outros interesses. Assim, há iniciativas legislativas e executivas pautadas por entendimentos ainda tendenciosos do termo “relevante

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-a-1a-conferencia-de-politica-indigenista-brasilia-df>. Acesso: 21.08.2024.

interesse público” quando tal interesse envolve recursos econômicos, como a exploração de recursos minerários e hídricos, ou a demarcação de terras indígenas. Em artigo de 2024 (no prelo) em que analisamos as Resoluções de Políticas Linguísticas de 59 universidades brasileiras, apenas 11 mencionam políticas referentes às línguas indígenas. Não obstante, a diversidade e o plurilinguismo são destacados em todas as Resoluções como características a serem “valorizadas”. Dados de pesquisas anteriores (Paladino, 2012; César e Maher, 2018; Ponso, 2018, 2019; Neto, 2018, 2022, 2023; Potyguara, 2021) têm demonstrado que alunos indígenas encontram dificuldades em algum momento da sua graduação ou pós-graduação para permanecer nos cursos e acabam desistindo. Então, espelhando a política em âmbito federal, há um evidente descompasso – o que pode apontar para possíveis ilegalidades - entre os atos administrativos das instituições de ensino superior e normas federais que regulamentam dispositivos constitucionais com objetivo de combater a violência simbólica, linguística, pedagógica e racial, que é muito mais evidente e agressiva com esses estudantes.

## Conclusão

O Estado deve ser ativo na criação de leis e mecanismos de redução da desigualdade e da discriminação, rompendo com a lógica segregacionista que acompanha as universidades nacionais desde a sua fundação. Porém, apesar de uma série de conquistas alcançadas na legislação para a educação inclusiva, ainda persistem graves problemas na execução das políticas para as línguas minoritárias e seus falantes.

Quanto à presença dos povos tradicionais na universidade, é preciso que o posicionamento de defesa de direitos linguísticos educacionais indígenas se manifeste não apenas em discursos de campanha, mas em ações concretas - como na aprovação de leis favoráveis a exemplo do PL 5954/2013 - condizentes com os princípios jurídicos fundamentais da sociedade brasileira, estabelecidos na Constituição. Na construção de uma teoria sobre direitos linguísticos, como aponta Sigales-Gonçalves (2018) nem sempre se sabe qual é o bem jurídico a ser protegido: a língua? O falante individual? A comunidade de falantes? Por que o vazio jurisprudencial/doutrinário sobre direitos linguísticos? Existe judicialização dos direitos linguísticos? Infelizmente, o horizonte é sempre um olhar para a questão individual, porém muito enviesada pelo olhar contratual do civilismo branco. Um olhar desde a coletividade e desde o pluralismo jurídico latino-americano poderia pautar o debate desde a raiz, uma vez que a proteção da língua não pode ser considerada apenas como uma proteção de um indivíduo ou da sua coletividade delimitada. Nesse sentido, compreendemos que princípios como a “dignidade da pessoa humana” não são contemplados quando se veta - com a justificativa de “contrariar o interesse público” - um projeto dessa natureza já aprovado pelo Congresso Nacional, o qual faria avançar amplamente o campo dos direitos linguísticos e educacionais dos povos indígenas no Brasil.

Defender uma Política Linguística para línguas minoritárias nas instituições de ensino superior no Brasil envolve combater a meritocracia e redefinir os critérios de excelência acadêmica e científica, na luta por uma universidade socialmente referenciada. Portanto, é um dever linguístico da universidade assegurar que falantes de línguas minoritárias, como das línguas indígenas, possam entender e ser entendidos em atos políticos, acadêmicos, jurídicos e administrativos dentro da instituição a partir do seu ingresso. Essa problematização é necessária, pois, se nos anos 2010 as políticas de democratização do ensino superior ampliaram o ingresso de estudantes falantes de outras línguas, é necessário que os agentes de tais políticas públicas

prevejam e se responsabilizem por políticas linguísticas para sua permanência e conclusão dos cursos. Esses tipos de políticas e programas costumam se concentrar nos processos seletivos específicos para o ingresso suplementar, à concessão de bolsas de estudo como a *Bolsa Permanência*, e à política de assistência estudantil, que oferece moradia, alimentação, transporte, auxílio-creche, entre outras, descuidando muitas vezes do apoio pedagógico.

Nesse sentido, um dos principais desafios reside na questão linguística quanto a: valorização das línguas indígenas como línguas de ciência, formação adequada de professores para atuarem na orientação a estudantes indígenas respeitando suas formas próprias de produção de conhecimento e seus repertórios metacomunicativos originários, letramento acadêmico para os povos tradicionais e processos próprios de avaliação diferenciada. O veto presidencial ao Projeto de Lei 5954/2013 que visava alterar a Lei de Diretrizes e Bases Nacional para fazer respeitar o direito à educação específica e diferenciada dos povos indígenas no Brasil, inclusive no processo de avaliação, contradiz compromissos celebrados pelo governo durante a *I Conferência Nacional de Política Indigenista* quanto ao fortalecimento da educação escolar indígena, bem como descontinua algumas políticas já em andamento no Brasil. É preciso que o governo dialogue com os povos indígenas sobre o entendimento do que seriam de fato os interesses públicos relevantes para eles frente a outros interesses, como os de exploração de seus territórios e recursos.

Ir além das políticas universais, confrontando as causas estruturais da exclusão por meio de políticas redistributivas e afirmativas, tendo como alvo prioritário os grupos sociais mais vulneráveis e oprimidos, é um imperativo ético e moral do Estado democrático moderno que torna a educação intercultural indígena um processo de enriquecimento mútuo, mas que pressupõe reciprocidade e reconhecimento de todas as culturas envolvidas.

## Referências

- Abram dos Santos, L. Educação intercultural e ensino de português para indígenas. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018. p. 262-287.
- Abreu, R. N. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, 2018. p. 46-76.
- Afonso, M. A. V. Políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil. In: *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina - Anais (ALFAL, 2014)*. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1022-pdf>. Acesso em: 11.8.2024. s.p.
- Baniwa, G. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.
- Baniwa, G. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: Ramos, A. R. (org.). *Constituições nacionais e povos indígenas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- Baniwa, G. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, año 25, n° 51. Tercer cuatrimestre de 2022. p. 263-

290.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Gabinete da Presidência: Brasília, 1988.

Brasil. Lei n.º 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 1996.

Brasil. MEC. PARECER N.º 14/99 - *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999.

Brasil. MEC. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. MEC/SEF, Brasília, 1998.

Brasil. MEC. *Resolução N.º 01. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Indígenas*. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2015.

Cesar, A. L. S.; Maher, T. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena - uma introdução. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 3, 2018, p. 1297-1312.

Freitas, A. E.; Harder, E. Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígenas no Brasil. *Século XXI: Revista de Ciências Sociais*, Santa Maria: UFSM/PPGCS, v. 3, n. 1, 2013. p. 62-87.

Makoni, S.; Severo, C. G.; Abdelhay, A.; Kaiper-Marquez, A. Introduction. In: Makoni, S.; Severo, C. G.; Abdelhay, A.; Kaiper-Marquez, A. (org.). *The Linguaging of Higher Education in the Global South: De-Colonizing the Language of Scholarship and Pedagogy*. 1ed. New York: Routledge, 2022. p. 1-10.

Makoni, S.; Pennycook, A. Desinventando e (re)constituindo línguas. In: *Working Papers em Linguística*, v. 16, n. 2, 2015. p. 9-34.

Mato, D. Educação superior e povos indígenas: experiências, estudos e debates na América Latina e em outras regiões do mundo. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 12(3), 2018. p. 29-58.

Munduruku, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

Neto, M. G. Línguas em conflito em cursos de licenciatura intercultural indígena. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 57, 3, 2018. p. 1339-1363.

Neto, M. G. Interculturalidade e educação escolar indígena em nível superior. In: *Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente* [livro eletrônico] / Costa, R. D. C.; Santos, E. C. Dos; Silva, K. A. da (orgs.). Campinas, SP: Editora da ABRALIN, 2021.

Neto, M. G. Reflexões sobre o português falado por povos indígenas: resistência e resignificação. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 67, p. 214-231, jul. 2022.

Paladino, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 07, n. 03, supl. especial, pp. 175-195, dez. 2012.

Ponso, L. C. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, p. 1512- 1533, 2018.

Potyguara, R. (Rita Gomes do Nascimento) *Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por "autonomia e protagonismo"*. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

Rubim, A.; Bomfim, A.; Meirelles, S. *Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil: o*

levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. *Working Papers em Linguística*, v. 23, n. 2, 2022. p. 154-177.

Severo, C. G. A invenção colonial das línguas da América. In: *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 60, n. 1, 2016.

Severo, C. G.; Makoni, S. Discussões de Language in Colonial and Postcolonial Brazil. *Language & Communication*, Oxford, v. 34, 2014. p. 95-104

Sigales-Gonçalves, J. S. A noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do direito linguístico no Brasil. *Travessias Interativas*, n. 22, 2020. p. 256-278

Sito, L. *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. 295 f. Campinas, SP. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 2016.

Spolsky, B. (edit.). *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Walsh, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ediciones Abya-Yala, 2013.

Zavala, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: C. Vóvio; L. Sito; P. de Grande (ed.), *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2010, p. 71-98.

Recebido em: 03/09/2024

Aceito em: 26/11/2024