

MARÍLIA FERNANDA PEREIRA LEITE



DA PROMOÇÃO DA CARTOGRAFIA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE À CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA UMA
POLÍTICA LINGUÍSTICA INSTITUCIONAL MULTILÍNGUE

BELÉM
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARÍLIA FERNANDA PEREIRA LEITE

**DA PROMOÇÃO DA CARTOGRAFIA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE À CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA
LINGUÍSTICA INSTITUCIONAL MULTILÍNGUE**

BELÉM
2025

MARÍLIA FERNANDA PEREIRA LEITE

**DA PROMOÇÃO DA CARTOGRAFIA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE À CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA
LINGUÍSTICA INSTITUCIONAL MULTILÍNGUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: Análise, descrição e documentação das línguas naturais

Orientadora: Dra. Regina Célia Fernandes Cruz

Coorientadora: Dra. Marilucia de Oliveira Cravo

BELÉM
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L533p Leite, Marília Fernanda Pereira.
DA PROMOÇÃO DA CARTOGRAFIA DAS LÍNGUAS
INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE À CONSTRUÇÃO DE
DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA
INSTITUCIONAL MULTILÍNGUE / Marília Fernanda Pereira
Leite. — 2025.
214 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Regina Célia Fernandes Cruz
Coorientação: Prof^a. Dra. Marilúcia de Oliveira Cravo
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Belém, 2025.
1. Política linguística institucional. 2. Línguas indígenas
brasileiras. 3. Internacionalização do Ensino Superior. 4.
Multilinguismo. 5. Educação Superior Indígena. I. Título.

CDD 410

MARÍLIA FERNANDA PEREIRA LEITE

**DA PROMOÇÃO DA CARTOGRAFIA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE À CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA
LINGUÍSTICA INSTITUCIONAL MULTILÍNGUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras – PPGL, da Universidade Federal do Pará, como
requisito parcial para obtenção do título de Doutora em
Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Data da aprovação: 25/02/2025

BANCA EXAMINADORA/DEFESA DE TESE

Profa. Dra. Regina Célia Fernandes Cruz – Presidente
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Marilucia de Oliveira Cravo – Coorientadora
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral – Examinadora Externa
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano – Examinador Externo
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Sâmela Ramos da Silva Meirelles – Examinadora Externa
Universidade Federal do Amapá

Profa. Dra. Célia Zeri de Oliveira – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Lucivaldo Silva da Costa – Examinador Externo Suplente
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Profa. Dra. Jailma do Socorro Uchoa Bulhões Campos – Examinadora Interna Suplente
Universidade Federal do Pará

Aos estudantes indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará, pelos sonhos compartilhados em movimento confluyente na certeza de que o futuro é ancestral.

Às lideranças e professores indígenas do oeste do Pará, pela inspiração de luta no fortalecimento da educação indígena e da educação escolar indígena nos territórios e na universidade.

Aos intelectuais afropindorâmicos, pela partilha do saber que mapeia os caminhos da nossa existência na resistência. Há muitas portas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Sagrado em mim e por mim, pelos que me instruíram na encruzilhada corpo, mente e espírito para suportar os desafios da caminhada até aqui: a Deus e sua natureza lírica de movimentar o mundo, à Nossa Senhora de Nazaré, ao Pai Jander e à casa Xangô de Agodo, a toda a comunidade da Paróquia de Santo Antônio, à São José, à minha psicóloga Livia Cristinne Arrelias Costa, à sabedoria dos Orixás e suas tecnologias sagradas de resistência, à Poesíya de Janaína Portella e aos ensinamentos do Artecuredeira na Floresta Sagrada. *Emi Ní Oré Mi* (eu sou minha melhor amiga) por ter vencido tudo isso. Agradeço à *Ori*, minha cabeça e aos meus ancestrais, em especial à vó Conceição, Vó Izabel e tia Telma, por no altar aceso sussurrarem segredos de vivência.

Aos meus pais, José Eurico Menezes Leite e Hildreth Maria Pereira Leite, meus primeiros professores, por me criarem livre, com asas de passarinho e com a determinação da cachoeira na cheia dos rios. Pelo amor que me deram e ensinaram a compartilhar. Por me ensinarem os fundamentos sobre justiça, fé, amor e companheirismo na práxis.

Ao meu companheiro, esposo e amigo, José Márcio Camargo Pimentel, pelo apoio incondicional, orações, cuidado e amor com a nossa família.

Ao Jorginho Leite Pimentel, meu gato e “*finho*”, por me acompanhar em todos os momentos e horários da fase escrita da pesquisa, por arañhar meus pés e braços quando eu tentei dormir e por ser fofura nas nossas vidas. Eu nunca estive sozinha.

Às minhas orientadoras, Regina Cruz e Marilucia Cravo, pela condução da presente tese, apoio e acolhida nos momentos desafiadores.

Aos membros da banca avaliadora, pelas valiosas contribuições.

Às pesquisadoras indígenas que atuaram como membras da pesquisa que resultou a tese: Adriana Tupinambá, Ediene Munduruku, Selena Munduruku e Solange Borari. Serei eternamente grata por todo aprendizado e parceria.

À toda equipe de professores, alunos e técnicos que participaram como membros do projeto de pesquisa, em especial à Maria José, por ter aceitado desenvolver o Plano de Trabalho de Estudante da Pós-Graduação em Letras previsto no projeto.

A todos os meus familiares da família Pereira e Leite, pelo apoio e orações.

Às minhas afilhadas pelo carinho e dengo: Maitê, Ísis, Larissa, Isadora e Sofia.

Às minhas amigas/irmãs, pelo apoio, partilha e acolhimento nos últimos 20 anos: Aliane, Francisca e Quélvia. Como é bom ser eu com vocês.

Aos amigos queridos que conquistei em Santarém, por todo o apoio e partilha durante os anos da pesquisa: Thalís, Mateus, Francilene, Bárbara, Teógenes, Fábio, Anderson, Mayco, Lucas, Paola e Helder.

Agradeço aos professores, professoras e técnicas do Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural (IFII) da Ufopa que apoiaram essa pesquisa.

Aos amigos do IFII: Luanna Arapiun, Patrícia Siqueira, Valdomiro Sousa, Aliny Aylah e Sandra Maria, por me fortalecerem nos sonhos de futuro e compartilhar esperanças.

A todos os professores, técnicos e estudantes da Ufopa que participaram do nosso estudo.

Ao Comitê Gestor de Programas Institucionais (CGPRITS/Ufopa) pelo financiamento do nosso estudo.

Ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA), pelo apoio recebido no âmbito da proposta de execução da segunda tese elaborada no programa.

Agradeço de forma especial ao Diretório Acadêmico dos Estudantes Indígenas, Coletivo dos estudantes Munduruku do Médio e Alto Tapajós e Centro Acadêmico dos estudantes indígenas da Calha Norte, por todo o apoio e confiança. Meu espírito se alimenta e ganha sentido na partilha com vocês. “Ocupar e resistir!”

Os estudantes indígenas e quilombolas promovem em organização coletiva a recepção dos calouros aprovados nos processos seletivos especiais. Quando eu cheguei em Santarém para trabalhar na Ufopa presenciei na mesa de abertura do evento, uma liderança quilombola agradecer uma liderança indígena por tudo que os ancestrais indígenas fizeram pelos nossos ancestrais africanos. Segundo a liderança quilombola, seus ancestrais ao chegarem no território amazônico não sabiam como viveriam aqui, mas foram acolhidos pelos indígenas. Agradeço aos povos indígenas do Brasil e seus modelos educativos de humanidade e resistência. Agradeço profundamente aos povos indígenas da Amazônia pelas alianças sagradas e afetivas com o diferente.

De ré, poderíamos dizer que no princípio era a folha. Outras narrativas vão dizer que no princípio era o verbo. Outras ainda vão criar paisagens bem diversas, e isso é maravilhoso. Entre tantos mundos, me sinto especialmente tocado pelas histórias que nos aproximam dos seres invisíveis aos olhos turvos de quem não consegue andar na Terra com a alegria que deveríamos imprimir em cada gesto, em cada respiro. Os antigos diziam que quando a gente botava um mastro no chão para fazer nossos ritos, ele marcava o centro do mundo. É mágico que o centro possa estar em tantos lugares, mas de que mundo estamos falando? Pois quando dizemos mundo pensamos logo neste, em incessante disputa instaurada por uma gestão que deu metástase: o do capitalismo – que alguns já chamam de capitaloceno. O desafio que proponho aqui é imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação (Krenak, 2022, p. 31).

RESUMO

O processo histórico de construção das políticas de ingresso e permanência dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) demonstra o exercício de diálogo existente entre a instituição, os estudantes indígenas e o movimento indígena da região. Em 2023 a Ufopa era a única universidade federal do Estado do Pará que não possuía uma resolução ou documento normativo de Política Linguística, o que nos levou a delinear como objeto de estudo as Políticas Linguísticas Institucionais na perspectiva das línguas indígenas. Nosso objetivo foi contribuir com a redução de pesquisas e dados institucionais quanto à realidade linguística dos estudantes indígenas da instituição. Por essa razão, a presente pesquisa insere-se em uma área emergente das Políticas Linguísticas (Calvet, 2007) denominada Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior - PPLICES (Oliveira *et al.*, 2017; Jesus, 2020). Realiza-se aqui um estudo de caso com abordagem etnográfica (Larchert, 2017; André, 2013; Mattos, 2011), a base teórica envolve, principalmente, os estudos sobre Políticas linguísticas educacionais (Maher, 2010; Guimarães, 2020); Direitos linguísticos (Abreu, 2020; Oliveira, 2003; Morello, 2012); Ensino superior indígena (Baniwa, 2019; Vaz Filho, 2010); Interculturalidade (Ponso, 2018; Walsh, 2009; Candau, 2009) e Línguas indígenas brasileiras (D'Angelis, 2012; Meirelles, 2020; Rodrigues, 1994; Rubim, 2016). Os procedimentos metodológicos se deram em quatro etapas: 1ª etapa) mapeamento dos povos e línguas indígenas presentes na Ufopa; 2ª etapa) elaboração do material educativo do curso “A cartografia das línguas indígenas da Ufopa” e dos questionários voltados para a comunidade acadêmica não indígena; 3ª etapa) realização do curso e análise dos questionários quanto aos significados atribuídos às línguas e povos indígenas da instituição; 4ª etapa) elaboração de diretrizes quanto às línguas indígenas na política linguística institucional. Na primeira etapa mapearam-se 21 (vinte e um) povos indígenas e 11 (onze) línguas indígenas no corpo discente da instituição. No total, 182 participantes não indígenas responderam os questionários: 158 estudantes (87%), 18 professores (10%) e 6 técnicas (3%). Os resultados do tratamento estatístico apontaram que a comunidade acadêmica desconhece a diversidade étnica e linguística da instituição. Dos estudantes que participaram do estudo: 32% afirmaram não fazer atividades acadêmicas com indígenas e 51% apontaram a necessidade de atividades de acolhimento para melhorar a interação entre indígenas e não indígenas. Dos professores participantes: 78% apontaram que estavam atendendo indígenas com dificuldade em língua portuguesa no semestre e 67% avaliaram como regular a capacidade de apresentação em trabalhos expositivos. Das servidoras técnicas participantes: 50% afirmaram enfrentar dificuldades em se comunicar com estudantes indígenas; todas foram categóricas ao apontar não terem tido treinamento para atender o público indígena e ser a língua o maior desafio da interação com os estudantes indígenas. Nossas análises apontaram que o planejamento do processo de internacionalização da Ufopa, bem como o planejamento linguístico institucional, se promoverem as línguas locais no ambiente acadêmico poderão impactar positivamente no percurso acadêmico dos estudantes indígenas. Para a execução da presente proposta de tese, obtivemos apoio financeiro do Comitê Gestor de Programas Institucionais da Ufopa via Edital N° 001/2023 do Programa Integrado de Pesquisa, Ensino e Extensão (PEEx/Ufopa).

Palavras-chave: Política linguística institucional; Línguas indígenas brasileiras; Internacionalização do Ensino Superior; Multilinguismo; Educação Superior Indígena.

RESUMEN

El proceso histórico de construcción de las políticas de ingreso y permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Federal del Oeste de Pará (Ufopa) demuestra el ejercicio del diálogo entre la institución, los estudiantes indígenas y el movimiento indígena de la región. En 2023, la Ufopa era la única universidad federal del Estado de Pará que no contaba con una resolución o documento normativo sobre Política Lingüística, lo que nos llevó a delinear como objeto del estudio las Políticas Lingüísticas Institucionales desde la perspectiva de las lenguas indígenas. Nuestro objetivo fue contribuir con la reducción de investigaciones y datos institucionales sobre la realidad lingüística de los estudiantes indígenas de la institución. Por esa razón, la presente investigación se enmarca en un área emergente de las Políticas Lingüísticas (Calvet, 2007) denominada Política y Planificación Lingüística para la Ciencia y la Educación Superior - PPLICES (Oliveira *et al.*, 2017; Jesús, 2020). Se realiza aquí un estudio de caso con abordaje etnográfico (Larchert, 2017; André, 2013; Mattos, 2011), la base teórica involucra, principalmente, los estudios sobre Políticas lingüísticas educacionales (Maher, 2010; Guimarães, 2020); Derechos lingüísticos (Abreu, 2020; Oliveira, 2003; Morello, 2012); Enseñanza superior indígena (Baniwa, 2019; Vaz Filho, 2010); Interculturalidad (Ponso, 2018; Walsh, 2009; Candau, 2009) y Lenguas indígenas brasileñas (D'Angelis, 2012; Meirelles, 2020; Rodrigues, 1994; Rubim, 2016). Los procedimientos metodológicos se desarrollaron en cuatro etapas: 1ª etapa) mapeo de los pueblos y lenguas indígenas presentes en la Ufopa; 2ª etapa) elaboración del material educativo para el curso “La cartografía de las lenguas indígenas de la Ufopa” y de los cuestionarios dirigidos a la comunidad académica no indígena; 3ª etapa) realización del curso y análisis de los cuestionarios que hablaban a respecto de los significados atribuidos a las lenguas y pueblos indígenas de la institución; 4ª etapa) elaboración de lineamientos en materia de lenguas indígenas en la política lingüística institucional. En la primera etapa se mapearon 21 (veintiún) pueblos indígenas y 11 (once) lenguas indígenas en el estudiantado de la institución. En total, 182 participantes no indígenas respondieron los cuestionarios: 158 estudiantes (87%), 18 profesores (10%) y 6 técnicas (3%). Los resultados del tratamiento estadístico mostraron que la comunidad académica desconoce la diversidad étnica y lingüística de la institución. De los estudiantes que participaron en el estudio: el 32% dijo no realizar actividades académicas con indígenas y el 51% señaló la necesidad de realizar actividades de acogida para mejorar la interacción entre indígenas y no indígenas. De los profesores participantes: el 78% indicó que estaban asistiendo a indígenas que tenían dificultades para hablar la lengua portuguesa durante el semestre y el 67% evaluaron como regular sus habilidades de presentación en los trabajos expositivos. De las servidoras técnicas participantes: el 50% dijeron tener dificultades para comunicarse con los estudiantes indígenas; todas fueron categóricas al señalar que no habían tenido capacitación para atender al público indígena y que la lengua era el mayor desafío al interactuar con los estudiantes indígenas. Nuestros análisis mostraron que la planificación del proceso de internacionalización de la Ufopa, así como la planificación lingüística institucional, si promueven las lenguas locales en el ámbito académico, podrían tener un impacto positivo en la trayectoria académica de los estudiantes indígenas. Para la realización de esta propuesta de tesis, obtuvimos el apoyo financiero del Comité de Gestión de Programas Institucionales de la Ufopa mediante Circular N° 001/2023 del Programa Integrado de Investigación, Enseñanza y Extensión (PEEx/Ufopa).

Palabras Clave: Política lingüística institucional; Lenguas indígenas brasileñas; Internacionalización de la Enseñanza Superior; Multilingüismo; Educación Superior Indígena.

ABSTRACT

The historical process of constructing policies for the admission and retention of indigenous students at the Federal University of Western Pará (Ufopa) demonstrates the ongoing dialogue between the institution, indigenous students, and the indigenous movement in the region. In 2023, Ufopa was the only federal university in the state of Pará that did not have a resolution or normative document on Language Policy, which led us to outline Institutional Language Policies from the perspective of indigenous languages as our object of study. Our objective was to contribute to the reduction of institutional research and data regarding the linguistic reality of the institution's indigenous students. For this reason, this research is part of an emerging area of Language Policies (Calvet, 2007) called Language Policy and Planning for Science and Higher Education - PPLICES (Oliveira et al., 2017; Jesus, 2020). This is a case study with an ethnographic approach (Larchert, 2017; André, 2013; Mattos, 2011), and the theoretical basis mainly involves studies on Educational Language Policies (Maher, 2010; Guimarães, 2020); Linguistic Rights (Abreu, 2020; Oliveira, 2003; Morello, 2012); Indigenous Higher Education (Baniwa, 2019; Vaz Filho, 2010); Interculturality (Ponso, 2018; Walsh, 2009; Candau, 2009) and Brazilian indigenous languages (D'Angelis, 2012; Meirelles, 2020; Rodrigues, 1994; Rubim, 2016). The methodological procedures were carried out in four stages: 1st stage) mapping of the indigenous peoples and languages present at Ufopa; 2nd stage) preparation of the educational material for the course "The cartography of indigenous languages at Ufopa" and questionnaires aimed at the non-indigenous academic community; 3rd stage) implementation of the course and analysis of the questionnaires regarding the meanings attributed to the indigenous languages and peoples of the institution; 4th stage) preparation of guidelines regarding indigenous languages in the institutional language policy. In the first stage, 21 (twenty-one) indigenous peoples and 11 (eleven) indigenous languages were mapped among the institution's student body. In total, 182 non-indigenous participants answered the questionnaires: 158 students (87%), 18 professors (10%) and 6 technicians (3%). The results of the statistical analysis indicated that the academic community is unaware of the institution's ethnic and linguistic diversity. Of the students who participated in the study, 32% stated that they did not carry out academic activities with indigenous people and 51% indicated the need for welcoming activities to improve interaction between indigenous and non-indigenous people. Of the participating professors, 78% indicated that they were assisting indigenous students with difficulties in Portuguese during the semester, and 67% assessed how to regulate their presentation skills in expository work. Of the participating technical staff, 50% stated that they faced difficulties in communicating with indigenous students; all were categorical in indicating that they had not received training to assist indigenous students and that language was the greatest challenge in interacting with indigenous students. Our analyses indicated that the planning of Ufopa's internationalization process, as well as institutional linguistic planning, if they promote local languages in the academic environment, could have a positive impact on the academic path of indigenous students. To carry out this thesis proposal, we obtained financial support from the Ufopa Institutional Programs Management Committee via Notice N°. 001/2023 of the Integrated Research, Teaching and Extension Program (PEEx/Ufopa).

Keywords: Institutional language policy; Brazilian indigenous languages; Internationalization of Higher Education; Multilingualism; Indigenous Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Placa da Catedral Nossa Senhora da Conceição em Santarém	29
Figura 2 – Mapa Estratégico do PDI/Ufopa 2024 a 2031	31
Figura 3 – Resultado final de avaliação do mérito do projeto integrado.....	81
Figura 4 – Convite do coletivo Muraycôko.....	84
Figura 5 – Programação da I Assembleia geral do coletivo Muraycôko.....	85
Figura 6 – Espaço Madeirão/Ufopa.....	86
Figura 7 – Convite da Associação Arikico.....	87
Figura 8 – Percurso no Rio Tapajós para a Aldeia Polo Base da Restinga.....	88
Figura 9 – Coordenação da Associação Arikico e coordenação do Projeto Integrado.....	89
Figura 10 – Representante do Coletivo Muraycôko e Coordenação do Projeto Integrado	90
Figura 11 – Participantes do VII Encontro Pusurudu’k – Arikico	91
Figura 12 – Pautas do VII Encontro Pusurudu’k – Arikico	92
Figura 13 – Apresentação do Projeto Integrado na Língua Munduruku	93
Figura 14 – Coordenação do Projeto Integrado e Cacique Geral do Povo Munduruku.....	94
Figura 15 – Povo Jaraki – Material didático	104
Figura 16 – Vivência do Povo Jaraki.....	105
Figura 17 – Povo Tapajó – Material didático	105
Figura 18 – Vivência do Povo Tapajó.....	106
Figura 19 – Povo Waiãpi – Material didático.....	106
Figura 20 – Vivência do Povo Waiãpi.....	107
Figura 21 – Povo Xipaya – Material didático	107
Figura 22 – Vivência do Povo Xipaya.....	108
Figura 23 – Card de divulgação do curso.....	111
Figura 24 – Fôlder impresso divulgado nos murais da Ufopa.....	112
Figura 25 – Quantitativo de pessoas indígenas por Unidades da Federação.....	187
Gráfico 1 – Perfil dos participantes inscritos via formulário eletrônico.....	113
Gráfico 2 – Distribuição dos participantes por categoria	124
Gráfico 3 – Distribuição dos participantes por categoria	125
Gráfico 4 – Distribuição dos participantes por sexo.....	126
Gráfico 5 – Distribuição dos participantes por nível de escolaridade	127
Gráfico 6 – Distribuição dos participantes por nível de escolaridade	128
Gráfico 7 – Distribuição dos participantes por cidades.....	129

Gráfico 8 – Distribuição dos participantes por cidades	130
Gráfico 9 – Distribuição dos participantes por Formação Institucional	131
Gráfico 10 – Avaliação dos participantes por aprendizados do curso.....	132
Gráfico 11 – Avaliação dos participantes por aprendizados do curso.....	133
Gráfico 12 – Distribuição dos participantes por sexo.....	134
Gráfico 13 – Distribuição dos participantes por níveis de escolaridade.....	135
Gráfico 14 – Distribuição dos participantes por níveis de escolaridade.....	136
Gráfico 15 – Distribuição dos participantes por cidades	137
Gráfico 16 – Distribuição dos participantes por cidades	138
Gráfico 17 – Distribuição dos participantes por local de estudo.....	139
Gráfico 18 – Distribuição dos participantes por local de estudo	140
Gráfico 19 – Estuda ou estudou com indígenas	141
Gráfico 20 – Interação com estudantes indígenas	142
Gráfico 21 – Realização de atividades acadêmicas com indígenas.....	143
Gráfico 22 – Justificativa – Não realizar atividades acadêmicas com indígenas	144
Gráfico 23 – Relação com estudantes indígenas	145
Gráfico 24 – Relação com estudantes indígenas	146
Gráfico 25 – Ajudou estudante indígena com dificuldade	147
Gráfico 26 – Motivos por não ter ajudado estudantes indígenas com dificuldades	148
Gráfico 27 – Motivos por não ter ajudado estudantes indígenas com dificuldades	149
Gráfico 28 – Opinião para melhorar a interação entre indígenas e não indígenas	150
Gráfico 29 – Opinião para melhorar a interação entre indígenas e não indígenas	151
Gráfico 30 – Avaliação da presença de estudantes indígenas na universidade	152
Gráfico 31 – Participação em formação acadêmica sobre diversidade dos povos indígenas da universidade.....	153
Gráfico 32 – Distribuição dos participantes por sexo.....	156
Gráfico 33 – Distribuição dos participantes por níveis de escolaridade.....	157
Gráfico 34 – Distribuição dos participantes por níveis de escolaridade.....	158
Gráfico 35 – Distribuição dos participantes por cidades	159
Gráfico 36 – Distribuição dos participantes por cidades	160
Gráfico 37 – Distribuição dos participantes por local de trabalho	161
Gráfico 38 – Distribuição dos participantes por tempo de magistério em meses.....	162
Gráfico 39 – Distribuição dos participantes por tempo de magistério em meses.....	163
Gráfico 40 – Distribuição dos participantes por curso de lotação	164

Gráfico 41 – Distribuição dos participantes por curso de lotação.....	165
Gráfico 42 – Indígenas atendidos no semestre	166
Gráfico 43 – Estudantes indígenas com dificuldades em língua portuguesa	167
Gráfico 44 – Desempenho dos estudantes indígenas nas aulas	168
Gráfico 45 – Avaliação da compreensão dos textos escritos.....	169
Gráfico 46 – Avaliação da capacidade de apresentação em trabalhos expositivos	170
Gráfico 47 – Avaliação da capacidade de resolução de provas.....	171
Gráfico 48 – Ajuste da metodologia docente	172
Gráfico 49 – Causa dos ajustes na metodologia docente.....	173
Gráfico 50 – Atendimento diferenciado para os indígenas	174
Gráfico 51 – Formação específica sobre o público indígena.....	175
Gráfico 52 – Avaliação sobre prejuízos com a ausência de capacitação.....	176
Gráfico 53 – Avaliação dos aprendizados no curso	177
Mapa 1 – Mapa de localização da Ufopa no Oeste do Pará	98
Mapa 2 – Mapa de localização dos Territórios Indígenas dos povos da Ufopa	99
Mapa 3 – Mapa de localização das línguas por Territórios Indígenas dos estudantes da Ufopa	100
Quadro 1 – Principais Resoluções da Política de Ações Afirmativas para discentes indígenas da Ufopa	36
Quadro 2 – Estrutura Curricular da Formação Básica Indígena.....	43
Quadro 3 – Panorama quantitativo dos indígenas ingressantes via PSEI na Ufopa.....	97
Quadro 4 – Relação das pesquisadoras por povos pesquisados	103
Quadro 5 – Metodologia de codificação dos participantes por variáveis.....	116
Quadro 6 – Exemplo da metodologia de codificação dos participantes por variáveis	117
Quadro 7 – Documentos sobre as Políticas Linguísticas das Universidades Federais do Estado do Pará	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de povos e línguas indígenas da Ufopa em 2023.....	101
Tabela 2 – Turmas ofertadas nos campi da Ufopa	113
Tabela 3 – Tabela tratamento 2 – formulário discentes.....	118
Tabela 4 – Tabela tratamento 2 – formulário docentes	119
Tabela 5 – Tabela tratamento 2 – formulário técnicos	121
Tabela 6 – Dificuldade de comunicação com alunos indígenas.....	180
Tabela 7 – Justificativa das dificuldades enfrentadas na comunicação com alunos indígenas	180
Tabela 8 – Necessidade de intérpretes de línguas indígenas	181
Tabela 9 – Outros desafios da interação com estudantes indígenas	182
Tabela 10 – Treinamento institucional sobre os povos indígenas	183
Tabela 11 – Aprendizados a partir do curso	184
Tabela 12 – Crescimento de pessoas indígenas em Santarém.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
CAICAN	Centro Acadêmico Indígena da Calha Norte
CEIMAMT	Coletivo dos estudantes indígenas Munduruku do Alto e Médio Tapajós
CGPRITS	Comitê Gestor de Programas Institucionais da Ufopa
CONSUN	Conselho Superior Universitário
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DAIN	Diretório Acadêmico Indígena
DPEAA	Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas
DRA	Diretoria de Registro Acadêmico
FAIN	Formação Acadêmica Indígena
FBI	Formação Básica Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBEF	Instituto de Biodiversidade e Florestas
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICS	Instituto de Ciências da Sociedade
ICTA	Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas
IEG	Instituto de Engenharia e Geociências
IFII	Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural
ISCO	Instituto de Saúde Coletiva
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEAPA	Percurso Acadêmico para Estudantes Indígenas e Quilombolas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEEX	Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de extensão
PROCCE	Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROGES	Pró-Reitoria de Gestão Estudantil
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PSEI	Processo Seletivo Especial Indígena
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA Universidade Federal do Pará
UFRA Universidade Federal Rural da Amazônia
UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NA UFOPA	28
2.1 Santarém indígena e a primeira universidade federal no interior da Amazônia	28
2.2 O PDI Ufopa/2024-2031: a construção de uma universidade intercultural e suas contradições.....	30
2.3 Balanço histórico dos quinze anos do Processo Seletivo Especial Indígena da Ufopa (2010-2024)	34
2.4 Processo histórico de construção do percurso formativo indígena diferenciado da Ufopa.....	42
2.4.1 O processo de criação do Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural	47
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	50
3.1 Políticas de Ação Afirmativa e Lei de cotas	50
3.2 Educação Escolar Indígena e Ensino Superior Indígena.....	55
3.3 Interculturalidade e Direitos Linguísticos.....	59
3.4 Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior	64
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	75
4.1 Contextualização da pesquisa e da escolha metodológica.....	75
4.2 Fundamentos metodológicos da pesquisa.....	79
4.3 Os pesquisadores e colaboradores da pesquisa.....	83
4.4 Procedimentos de coleta de dados.....	95
4.4.1 Seleção de pesquisadoras da Graduação e Pós-Graduação	95
4.4.2 Primeira etapa da pesquisa	97
4.4.3 Segunda etapa da pesquisa	102
4.4.4 Terceira etapa da pesquisa.....	110
4.4.5 Quarta etapa da pesquisa	121
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	123
5.1 O perfil dos participantes da pesquisa.....	123
5.2 Análise por categoria: os estudantes participantes	133
5.3 Análise por categoria: os professores participantes	156
5.4 Análise por categoria: os técnicos participantes.....	179

6 DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA INSTITUCIONAL: DAS LÍNGUAS INDÍGENAS	186
6.1 A População Indígena do Estado do Pará e na cidade sede da Ufopa.....	186
6.2 As políticas linguísticas das universidades federais do Pará: uma análise sobre os objetivos.....	189
6.3 PPLICES e o caso da Ufopa: Diretrizes para a situação das línguas indígenas	191
7 CONCLUSÃO.....	196
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICE A – Questionário para Docentes da Ufopa	205
APÊNDICE B – Questionário para Discentes não indígenas da Ufopa	210
APÊNDICE C – Questionário para o corpo técnico da Ufopa.....	214

1 INTRODUÇÃO

A epígrafe da presente tese é um excerto do ensaio publicado em 2022 pelo escritor e filósofo indígena Ailton Krenak no livro *Futuro Ancestral*. No ensaio intitulado “Cartografias para depois do fim”, Krenak convida seus leitores a imaginarem cartografias plurais de representações de mundos. O autor afirma que são as narrativas que criam mundos e que o exercício de imaginar a existência de mundos plurais é um instrumento de combate à ideia de fim do mundo, perpetuada pela cartografia colonial, propagada pelo capitalismo. Conforme Krenak (2022, p. 42),

se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, a vida, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma condição de aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia da finitude. Não vamos deixar de morrer ou qualquer coisa do gênero, vamos, antes, nos transfigurar, afinal a metamorfose é o nosso ambiente, assim como das folhas, das ramas e de tudo que existe.

Nesse sentido, a presente tese é um exercício de transfiguração e evocação de um mundo com uma cartografia afetiva das línguas indígenas no espaço institucional de uma universidade federal do interior da Amazônia, a Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa. A narrativa de que o Brasil é um país monolíngue em língua portuguesa criou uma cartografia linguística que invisibiliza as línguas indígenas. Neste exercício de transfiguração, evocação, construção e promoção da cartografia das línguas indígenas da Ufopa, realizamos um estudo de caso com abordagem etnográfica (Larchert, 2017; André, 2013; Mattos, 2011). A pesquisa realizada insere-se em uma área emergente das Políticas Linguísticas (Calvet, 2007) denominada Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior (Oliveira *et al.*, 2017; Jesus, 2020).

A cartografia linguística propagada através da Política Linguística que elegeu a língua portuguesa como língua materna do Brasil, tornou injusta as políticas de sobrevivência e fortalecimento das línguas indígenas brasileiras. No país onde a narrativa monolíngue é oficializada, as instituições reproduzem políticas de apagamento da diversidade linguística. O objetivo geral desta pesquisa foi elaborar em colaboração com os estudantes indígenas da Ufopa, diretrizes para a construção da Política Linguística Institucional, com base nas línguas indígenas presentes na instituição. Pedimos licença aos leitores para alternar nos próximos

parágrafos a descrição das motivações do nosso objeto da tese para a primeira pessoa do singular.

Em 2017 a Ufopa aprovou um percurso diferenciado para os estudantes indígenas que ingressam na instituição via Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI). Para a coordenação e execução das ações previstas no percurso diferenciado denominado Formação Básica Indígena, realizou-se um concurso público para selecionar profissionais das áreas previstas no percurso formativo inicial dos estudantes indígenas a partir de 2017. Fui uma das professoras aprovadas no concurso. Com a missão de executar e aprimorar a proposta da formação inicial dos estudantes indígenas, participei de muitas reuniões institucionais em todos os setores da Ufopa. No entanto, algumas frases eram recorrentes em todas as reuniões que buscavam alternativas para resolver o “problema” indígena na instituição:

1ª frase) “*O problema são os bilíngues*”. Ouvi inúmeras vezes no decorrer da minha trajetória docente na Ufopa que a variante da língua portuguesa falada e escrita pelos estudantes indígenas alfabetizados em línguas indígenas eram um problema. Como combater um “problema” que é a marca da identidade coletiva de um grupo? Combater o problema das línguas indígenas é ensinar a língua portuguesa padrão para os estudantes indígenas e recompensá-los com boas notas por se afastarem de forma excelente da língua de seus povos? Ensinar os estudantes indígenas que devem se afastar de suas línguas para se comunicarem com a comunidade acadêmica não indígena da Ufopa, vai resolver o “problema”? Por que a língua indígena está associada a um problema que precisa ser resolvido na Ufopa, sendo Santarém a cidade do Estado do Pará com o maior quantitativo de povos indígenas, segundo o censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)?

2ª frase) “*Eles ficam quietinhos no canto da sala*”. Ficar quieto em sala de aula significa que os estudantes indígenas não se sentem seguros para falar? Significa que não estão conseguindo compreender os conteúdos das disciplinas? Significa que não estão interagindo com os demais estudantes da comunidade acadêmica?

3ª frase) “*Eles não desistem*”. Em 2023 haviam estudantes indígenas das turmas de 2012 na Ufopa. São 11 (onze) anos tentando concluir um curso de graduação. Alguns dos estudantes nesses casos, possuem 100% de frequência e reprovam com base no desempenho das atividades avaliativas propostas. Com o tempo fui compreendendo que “eles não desistem” devido peso do compromisso coletivo que firmaram com o povo da sua aldeia, ao receberem uma anuência das suas lideranças e serem aprovados no PSEI. Se há surpresa quanto aos estudantes que não desistem, há um reconhecimento de que o percurso não é fácil para eles.

A Formação Básica Indígena nasce de uma demanda dos estudantes indígenas para obterem apoio institucional através de uma formação diferenciada, coerente com o percurso da educação escolar indígena e as cosmologias dos povos indígenas. No Fórum de Ações Afirmativas de 2019 uma estudante indígena que cursou a Formação Básica Indígena em 2017, comparou a formação com um travesseiro que amortece os impactos dos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas em seus cursos de graduação. Quais estratégias e ferramentas precisamos desenvolver para fortalecer os estudantes indígenas da Ufopa e contribuir com a promoção de suas línguas e cosmologias em todo o percurso acadêmico?

Após refletir e debater os questionamentos e inquietações que me acompanham no fazer docente na Ufopa junto à orientadora desta tese, definimos para este estudo o seguinte objeto: Uma política linguística na perspectiva das línguas indígenas. O objeto deste estudo nasce da inquietação de uma professora com formação na área de Letras, mas o estudo é desenvolvido com o apoio, as mãos e as vozes de pesquisadores de várias áreas da ciência. Por isso, retomo a seguir a descrição do estudo na primeira pessoa do plural para descrever a estrutura da tese.

No primeiro capítulo, apresentamos o processo histórico e político de construção da primeira universidade federal localizada no interior da Amazônia. A partir da história indígena da cidade de Santarém, sede da Ufopa, destacamos neste capítulo o processo de construção das políticas de acesso e permanência indígena na instituição. Por meio da apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2024-2031), analisamos que no discurso político a universidade define a interculturalidade como um dos princípios e valores da instituição, no entanto, apontamos a necessidade fortalecimento institucional de uma pedagogia intercultural crítica (Walsh, 2013) devido os conflitos e denúncias de racismo de estudantes indígenas contra servidores e estudantes da instituição (Vaz Filho, 2019).

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da nossa pesquisa. Partimos do pressuposto de que as Políticas de Ação Afirmativa e a lei de cotas contribuíram para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil (Gomes, 2017; Carneiro, 2011; Almeida, 2019; Baniwa, 2019; Ribeiro, 2018; Freire, 2020). Nesse sentido, compreender os fundamentos da Educação Escolar Indígena é fundamental para desenvolver políticas de permanência para o Ensino Superior Indígena (Krenak, 2022; Meliá, 1979; Maher, 1996; D'Angelis, 2017; Munduruku, 2009). Os paradigmas da Educação Escolar Indígena no Brasil (Maher, 2006) apontam que ao longo da história, a função da instituição escolar modificou-se a partir dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. A Interculturalidade e os Direitos Linguísticos (Oliveira, 2003; Amador de Deus, 2019; Bispo dos Santos, 2021; Cesáire, 2020; Abreu, 2020; Hamel, 2003; Walsh, 2019; Candau, 2020; Fleuri, 2017) são fundamentais

para o desenvolvimento de uma Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior (Jesus, 2018; Oliveira, 2017; Guimarães, 2020). A partir dos documentos e reflexões de pesquisadoras indígenas sobre a Década Internacional das Línguas Indígenas (Rubim *et al.*, 2022), refletimos sobre a importância de que o projeto local (Mignolo, 2020) de internacionalização da Ufopa considere os projetos de futuro dos grupos linguísticos presentes na comunidade acadêmica.

No terceiro capítulo, contextualizamos a pesquisa e nossas escolhas metodológicas. Nossa pesquisa trata-se de um estudo de caso etnográfico (André, 2012), uma vez que nosso objetivo foi compreender como a comunidade acadêmica não indígena da Ufopa significa a presença indígena, bem como de que forma uma Política Linguística Institucional Multilíngue pode contribuir com o fortalecimento das línguas indígenas. A partir da visão de filósofos, lideranças e pesquisadores indígenas sobre a violência colonial e seus efeitos nas línguas indígenas (Kopenawa; Albert, 2015; Rubim, 2016; Bomfim, 2017; Meirelles, 2020; Puri, 2020), elaboramos o curso A cartografia das línguas indígenas da Ufopa, com o intuito de debater questões relacionadas ao preconceito linguístico (Bagno, 2007) que os estudantes indígenas denunciam na Ufopa. Neste capítulo, descrevemos o desenvolvimento das etapas da nossa pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da análise dos dados gerados em nossa pesquisa. Inicialmente, cogitou-se o uso de uma Análise Estatística Multivariada de Dados (Hair Jr. *et al.*, 2009) para este experimento social. Entretanto, constatou-se que a dimensão, a distribuição e a heterogeneidade dos dados disponíveis não estiveram compatíveis com essa técnica metodológica. Dessa maneira, concluiu-se que uma Análise Estatística Descritiva (Gujarati; Porter, 2011) seria mais apropriada, uma vez que proporciona uma análise qualitativa e quantitativa dos dados. Realizamos análises do perfil geral dos participantes da pesquisa e por categorias de participantes. Na primeira seção apresentamos os dados gerais comuns nos questionários dos três grupos participantes do estudo: estudantes, professores e técnicos. Na segunda seção apresentamos os dados da categoria estudantes, na terceira seção os dados da categoria professor e na quarta seção os dados da categoria técnicos.

No quinto capítulo, a partir dos resultados de nossas análises, de reflexões sobre o quantitativo da população indígena no Estado do Pará e na sede da Ufopa em Santarém (IBGE, 2023), da análise dos objetivos descritos nas Políticas linguísticas de universidades federais do Estado do Pará, elaboramos diretrizes para a situação das línguas indígenas na Política Linguística da Ufopa em elaboração.

Imaginar mundos plurais é uma ferramenta de combate ao fim do mundo desenhado pelo capitalismo. Ao elaborarmos e promovermos os mapas das línguas e povos indígenas da Ufopa, buscamos construir rotas para a elaboração de uma Política Linguística Multilíngue, em que as línguas indígenas e demais línguas da comunidade acadêmica não sejam relacionadas à um problema. As línguas indígenas podem ser instrumentos para a inovação científica e internacionalização de uma universidade federal localizada no interior da Amazônia.

2 O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NA UFOPA

Neste capítulo, apresentamos o processo histórico e político de construção da primeira universidade federal localizada no interior da Amazônia. A partir da história indígena da cidade de Santarém, sede da Ufopa, destacamos, neste capítulo, o processo de construção das políticas de acesso e permanência indígena na instituição. Por meio da apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2024-2031), analisamos que, no discurso político institucional, a universidade define a interculturalidade como um dos princípios e valores da instituição, no entanto apontamos a necessidade de fortalecimento institucional de uma pedagogia intercultural crítica (Walsh, 2013) devido aos conflitos e denúncias de racismo de estudantes indígenas contra os servidores e estudantes da instituição (Vaz Filho, 2019).

2.1 Santarém indígena e a primeira universidade federal no interior da Amazônia

Estudos arqueológicos apontam que a região onde está localizada a cidade de Santarém é habitada há mais de oito mil anos. Produto do “Programa Arqueologia nas escolas: histórias da Amazônia”, coordenado por professoras da Ufopa, o livro intitulado *Uma Santarém mais antiga sob o olhar da Arqueologia* (Py-Daniel *et al.*, 2017) aponta que a região dos rios Nhamundá, Trombetas e Tapajós é um centro de contato e comércio humano há milênios. As populações que residiam nesses rios não eram populações isoladas e com primeiros contatos interétnicos apenas com a chegada dos europeus, como conta a história escrita pelos colonizadores.

Os primeiros registros escritos sobre os moradores datam após 1542, realizados pelo Frei Gaspar de Carvajal, que viajava na expedição de Francisco de Orellana, entre 1541 e 1542. Em 1920, Curt Nimuendajú realizou o estudo arqueológico mais abrangente na cidade de Santarém e identificou 65 sítios arqueológicos. As cidades amazônicas foram erguidas sob grandes aldeias e possuem suas construções alicerçadas em sítios arqueológicos. Em Santarém, os primeiros contatos entre os Tapajó e os estrangeiros foram marcados com uma recepção de flechas envenenadas (Py-Daniel *et al.*, 2017). Foram os estudos dos materiais arqueológicos presentes nos sítios da cidade de Santarém que fizeram com que pesquisadores defendam que Santarém pode ser a cidade mais antiga do Brasil.

De acordo com Py-Daniel *et al.* (2017), a data escolhida para celebrar a fundação da cidade de Santarém, em 22 de junho de 1661, se deu como celebração à chegada do padre João

Felipe Bettendorff para fundar uma missão no rio Tapajós, a pedido do padre Antônio Vieira. Relatos da missão jesuítica do século XVII, na região amazônica, e feitos pelo próprio padre João Felipe, apontam que no local conhecido hoje como Santarém, já havia uma aldeia indígena muito grande e antiga.

Em 2025, a cidade de Santarém completará 364 anos. A história aponta que o processo de construção da cidade não foi cordial. Houve muita resistência contra o projeto de sociedade imposto pelos colonizadores. O prédio mais antigo da cidade trata-se da Catedral de Nossa Senhora da Conceição, localizada às margens do encontro dos rios Tapajós e Amazonas, na frente da cidade. Na placa histórica de identificação do prédio, está descrito que a construção foi feita em cima do cemitério dos “índios Tupaius”.

Figura 1 – Placa da Catedral Nossa Senhora da Conceição em Santarém



Fonte: Marília Leite – 21/09/2021.

É importante resgatar a história do município de Santarém e da região onde a primeira universidade situada no interior da Amazônia foi construída, para compreender o papel da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) na região e as expectativas que as populações indígenas de sua área de abrangência possuem. Em 2024, a Ufopa completou 15 anos. A promoção institucional das línguas e da memória cultural das línguas dos estudantes indígenas da instituição deve ser considerada uma política de permanência indígena, desta forma é

necessária a criação de uma política linguística institucional para além do propósito da internacionalização da universidade. É urgente que as línguas indígenas presentes na Ufopa sejam promovidas e consideradas no âmbito do ensino, no decorrer da formação do estudante indígena em todos os cursos da instituição. Baseado nos dados presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional¹ (PDI) para os anos de 2024-2031 da Ufopa, traçaremos, a seguir, o perfil histórico de criação da instituição e a construção de sua identidade intercultural presente nos documentos.

2.2 O PDI Ufopa/2024-2031: a construção de uma universidade intercultural e suas contradições

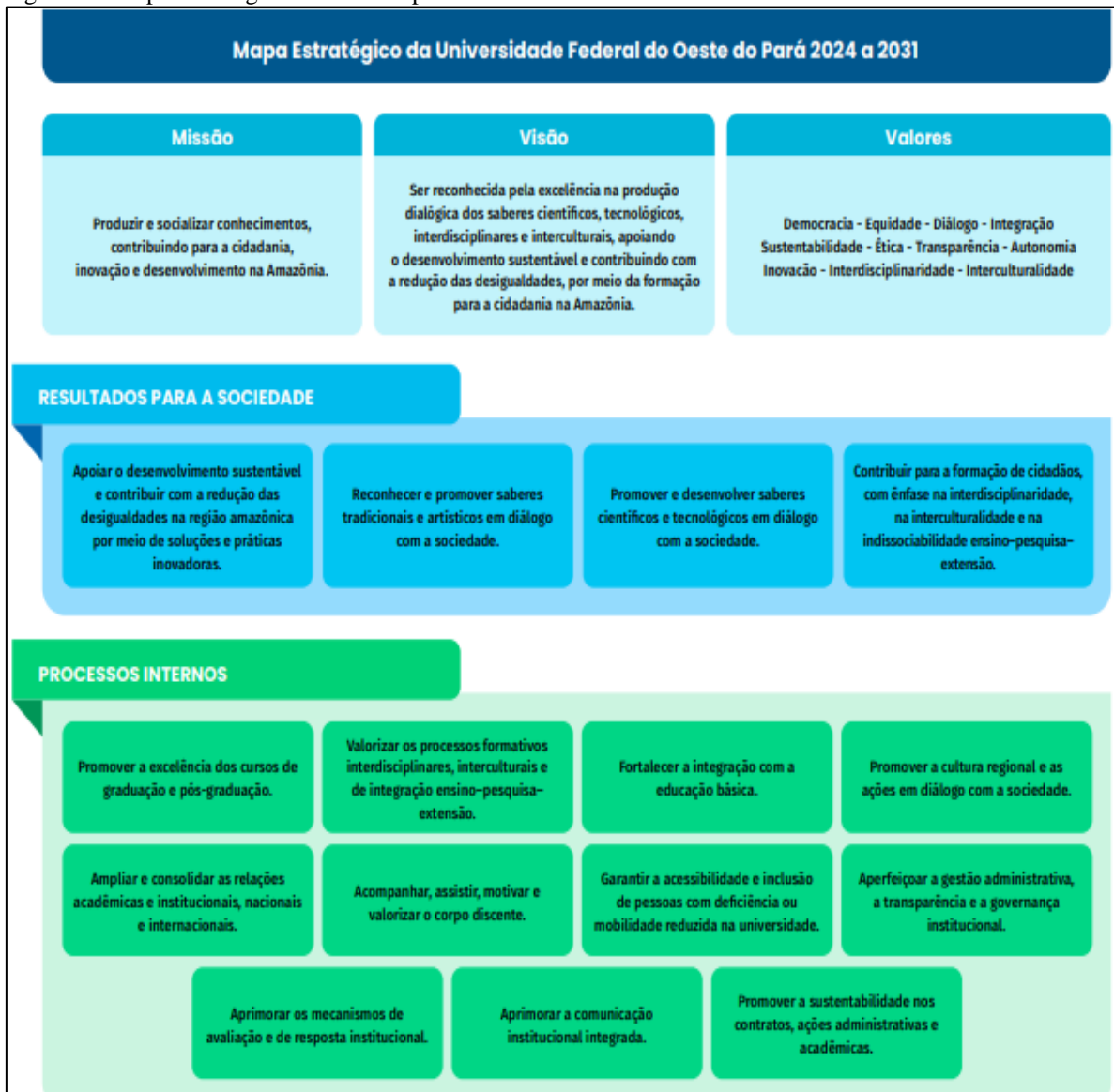
Criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, a partir do desmembramento e integração dos *Campi* de duas universidades da cidade de Santarém, Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), a Ufopa foi criada como uma Universidade Multicampi com sede localizada em Santarém e com *Campi* localizados nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná (PDI/Ufopa 2024-2031).

De acordo com o PDI 2024-2031, a área de abrangência da instituição é composta por vinte municípios: Santarém (sede), Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Oriximiná, Óbidos, Aveiro, Belterra, Brasil Novo, Curuá, Faro, Jacareacanga, Novo Progresso, Placas, Prainha, Rurópolis, Terra Santa, Trairão e Uruará. A população presente nestas cidades corresponde a 1.065,274 habitantes, conforme o censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que corresponde a 12,8% da população do Estado do Pará.

No mapa estratégico presente no texto do PDI 2024-2031, a universidade destaca como missão “Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia”; como visão “Ser reconhecida pela excelência na produção dialógica dos saberes científicos, tecnológicos, interdisciplinares e interculturais, apoiando o desenvolvimento sustentável e contribuindo com a redução das desigualdades, por meio da formação par a cidadania na Amazônia” (PDI/Ufopa 2024-2031). Dos onze valores presentes no mapa, destacamos a *Interculturalidade* como o princípio que marca neste documento o esforço institucional em reconhecer as diferentes culturas presentes na Ufopa.

¹ Para informações completas do Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufopa para 2024-2031 acessar o link: [PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2031 \(ufopa.edu.br\)](https://ufopa.edu.br)

Figura 2 – Mapa Estratégico do PDI/Ufopa 2024 a 2031



Fonte: PROPLAN/PDI 2024-2031.

Quanto aos objetivos estratégicos dos resultados para a sociedade que a instituição objetiva alcançar, destacamos os dois primeiros objetivos presentes no mapa acima: *Contribuir para a formação de cidadãos, com ênfase na interdisciplinaridade, na interculturalidade e na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; reconhecer e promover saberes tradicionais e artísticos em diálogo com a sociedade.* Quanto aos objetivos estratégicos dos processos internos, destacamos o seguinte objetivo: *Valorizar os processos formativos interdisciplinares, interculturais e de integração ensino-pesquisa-extensão.* Desta forma, podemos afirmar que o mapa estratégico da Ufopa para os anos 2024 a 2031 reforça o compromisso público com a construção de uma universidade do interior da região amazônica em consonância com a diversidade social, cultural e linguística dos povos e comunidades da sua área de abrangência.

Para Walsh (2013), o interculturalismo pode ser funcional ou crítico. A interculturalidade funcional centra-se no reconhecimento da diversidade cultural da sociedade de um Estado nacional, no entanto as questões políticas e sociais que fazem com que uma cultura seja mais valorizada que a outra não são discutidas. A interculturalidade crítica centra-se na discussão e visibilidade das causas que subalternizam determinadas culturas. Segundo Ponso (2018, p. 1521),

a base política e cultural da pedagogia intercultural crítica é a restituição do lugar de fala e da produção teórica de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de conhecimentos e projetos políticos. Sujeitos de múltiplas vozes, potências, sonhos e ações, que lutam contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam a transformação social.

No PDI 2024-2031, a Ufopa se apresenta como uma instituição de ensino superior intercultural, e tal característica reflete em sua missão, visão, valores e objetivos. Há, portanto, um compromisso público institucional de produzir e promover de forma dialógica, intercultural e integrada com a sociedade os saberes científicos e tradicionais. Para alcançar esse desafio, é necessário que seja fortalecida na instituição uma pedagogia intercultural crítica.

No artigo intitulado “A rebelião indígena na Ufopa e os desafios da interculturalidade no ensino superior”, o professor do curso de Antropologia da Ufopa Florêncio Almeida Vaz Filho, antropólogo indígena do povo Maytapu, a partir de uma rebelião liderada pelo Diretório Acadêmico Indígena (DAIN) em 2015, aponta as barreiras de se efetivar a interculturalidade na perspectiva dos indígenas no ensino superior. De acordo com o professor, com o contínuo ingresso de estudantes indígenas, negros e quilombolas no ensino superior, as situações de racismo ficaram cada vez mais constante. Para Vaz Filho (2019, p. 83),

o que ocorre com os indígenas e negros é que, de nativos distantes, estes sujeitos hoje passam a integrar o corpo acadêmico das universidades no país e trazem novos desafios para a academia e, especialmente, para as ciências sociais, requerendo que ambas se posicionem de forma mais efetiva em relação aos nossos campos de estudo, garantindo que paradigmas teóricos bem resolvidos nos livros, como a alteridade e o combate ao etnocentrismo, saiam do papel para o dia a dia. O que está acontecendo na prática, no entanto, nem sempre está condizente com propostas de respeito aos grupos estudados, e vem gerando problemas em algumas universidades, onde indígenas afirmam que estão sendo desrespeitados no seu direito à identidade étnica. Em alguns casos eles sugerem que isso acontece por não se adequarem a um perfil de índio exótico e bilíngue, em total desrespeito a conquistas políticas e sociais de tais comunidades nas últimas décadas. Se alguns indígenas se sentem desrespeitados por não serem muito “diferentes”, em outras situações são exatamente os indígenas com um perfil mais exótico que incomodam tanto

alguns não-indígenas, a ponto de estes não quererem nem ficar próximo de tais indígenas.

O episódio da rebelião na Ufopa, contada por Vaz Filho (2019), é compreendida como um estímulo à Ufopa para adotar práticas interculturais, pois, neste episódio, os estudantes indígenas demonstraram apropriação dos conceitos das ciências sociais sobre racismo e colonialidade do saber ao enfrentar a instituição. De acordo com o professor, a rebelião ocorreu no primeiro semestre de 2015 e foi provocada como uma denúncia com relação ao tratamento diferenciado que os estudantes do Baixo Rio Tapajós eram tratados por alguns dos seus professores do Programa de Antropologia e Arqueologia (PAA) da Ufopa. Há uma grande diversidade de povos no corpo discente da instituição. Os estudantes indígenas apontaram uma série de motivos que os levaram a acusar seus professores de tratarem como “menos indígenas” os estudantes da região do Baixo Tapajós.

Para os estudantes indígenas do Baixo Tapajós, a discriminação e invisibilidade que sofriam por parte de seus professores foi considerada violenta e colonizadora. Foram intensos os protestos dos estudantes; e finalizou quando o PAA emitiu uma nota de esclarecimento por meio da qual se comprometiam a elaborar formas efetivas de apoio aos povos indígenas do Baixo Tapajós. Conforme Vaz Filho (2019, p. 97),

são estes os estudantes indígenas que estão nas universidades forçando para que se abram mais as portas. Se a Universidade não tem sido por si mesma intercultural, se não tem favorecido a interculturalidade, os indígenas chegaram para forçar este processo. E é assim que a cara e o jeito das universidades no Brasil estão sendo transformados, e sendo levadas a uma interculturalidade de fato. E este caminho parece que não tem volta. Ao menos no que depender dos estudantes indígenas.

Desde a fundação da Ufopa, estudantes indígenas ingressam na instituição via Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI). A reserva de vagas se dá em todos os cursos ofertados pela instituição. O maior desafio institucional tem sido garantir a permanência e o sucesso acadêmico destes estudantes. Na próxima seção, tratamos do histórico do PSEI e da diversidade cultural dos povos que formam a primeira universidade federal situada no interior da Amazônia, na cidade considerada pelos arqueólogos como a mais antiga do Brasil.

Ao relatar em seu artigo sobre a rebelião dos estudantes indígenas da Ufopa, Vaz Filho (2019, p. 88) transcreve a seguinte fala de um estudante durante uma das várias reuniões tensas que se sucederam entre os professores do Programa de Antropologia e Arqueologia da Ufopa, a procuradoria geral e a reitora: “Não! Agora vocês vão ter que nos escutar! Vocês estão na nossa casa, e precisam nos respeitar. Nós já estávamos aqui antes de vocês chegarem”. A Ufopa

precisa ouvir as línguas indígenas que compõem o mosaico linguístico da instituição para construir uma universidade intercultural.

2.3 Balanço histórico dos quinze anos do Processo Seletivo Especial Indígena da Ufopa (2010-2024)

São inegáveis as conquistas e avanços de inclusão social no âmbito das políticas públicas brasileiras nos últimos 20 anos, destacadamente no campo do acesso à educação superior por parte de segmentos sociais historicamente excluídos, como são os povos indígenas. A aprovação da Lei de Cotas é uma dessas importantes conquistas. Após 13 anos de uma tramitação no Congresso Nacional, o Projeto de Lei 190/2008, que cria uma política de ação afirmativa nas instituições federais de ensino, foi aprovado e sancionado pela Presidenta da República em agosto de 2012 na forma da Lei 12.711/2012. Esta lei estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor/etnia (Baniwa, 2019, p. 168).

Para Baniwa (2019), a Lei de cotas é uma conquista histórica na luta pela democratização do acesso ao ensino superior e um importante ponto de partida para tratar das desigualdades sociais que alicerçam a sociedade brasileira. Conforme a Resolução Nº 340, de 04 de março de 2021, que aprovou o Programa Especial de Ajuste de Percurso Acadêmico para Estudantes Indígenas e Quilombolas (PEAPA), a partir do ano de 2010, a Ufopa passou a ofertar vagas específicas para indígenas, tendo ofertado 50 vagas via Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) para ingresso nos anos de 2011 e 2012, e 65 vagas totais para ingresso nos anos de 2013 e 2014.

Conforme veremos a seguir, o número de ingresso de estudantes indígenas foi aumentando consideravelmente a cada novo edital do PSEI, à medida que a universidade se expandia em cursos, o número de indígenas e povos na instituição aumentava. Quando Baniwa (2019) aponta que o acesso ao ensino superior é apenas o ponto de partida também é no sentido de que, sem a criação de condições de permanência destes estudantes, a desigualdade social não será combatida de forma efetiva.

O público-alvo do PEAPA são os estudantes indígenas e quilombolas da Ufopa que são “vinculados ao Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação que estão em situação de defasagem ano/turma considerando o percurso acadêmico previsto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC)” (Ufopa, 2021, p. 8). O programa não se trata de uma medida preventiva, ele é voltado para atender os primeiros estudantes indígenas da instituição, os que ajudaram a construir as atuais políticas de permanência existentes. A Ufopa já nasceu com a política de

ingresso diferenciado para indígenas; em 2024, a instituição completou 15 anos de criação e de editais do PSEI. Os dois primeiros processos seletivos foram realizados pela Universidade Federal do Pará, apenas a partir do edital para ingresso em 2012 a Ufopa passou a executar os processos. Infelizmente, a política de ingresso não acompanhou a construção das políticas de permanência dos estudantes indígenas, o que gerou uma série de problemas institucionais para toda a comunidade acadêmica, tais como o aumento de conflitos, as denúncias de racismo e as dificuldades enfrentadas pelos primeiros estudantes indígenas para concluírem seus cursos.

Em 14 de abril de 2014, foi criada a Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), na Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (PROGES). A presença dos estudantes indígenas, quilombolas, do campo e ribeirinhos, bem como os desafios institucionais de combate às discriminações sofridas por estes grupos no âmbito do ensino, transformou a DAA em um instrumento de elaboração de políticas de ações afirmativas e de construção de formações específicas para a comunidade acadêmica com o intuito de combate ao racismo, discriminações e conflitos.

A justificativa de criação de uma universidade federal no interior da Amazônia também é resultado da luta do movimento indígena da região oeste do Pará, por isso a Ufopa, antes mesmo da aprovação da lei de cotas, realizou ingresso diferenciado para os povos indígenas. Em geral, a presença indígena nas instituições federais de ensino superior é resultado da luta do movimento indígena nacional. Os desafios enfrentados pela Ufopa com relação à permanência e garantia de qualidade na formação acadêmico-científica são, atualmente, também os principais desafios enfrentados a nível nacional das instituições brasileiras de ensino superior.

No final de 2019, a PROGES passou por uma reorganização no seu organograma, e a DAA passou a se chamar Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas (DPEAA). Conforme o relatório, no ano de 2020 das atividades da diretoria,

a Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas tem como objetivo apoiar o estudante, orientando-o quanto aos meios de resolver as dificuldades encontradas na vida estudantil, proporcionando-lhe melhores condições de vida universitária, e tem as seguintes atribuições: (a) Fortalecer ações afirmativas para estudantes indígenas, negros, quilombolas, comunidades tradicionais, pessoas com deficiência e população LGBTQIA+; (b) Implantar programas e projetos que visem a permanência dos estudantes público-alvo das ações afirmativas nos diversos cursos da Ufopa; (c) Promover palestras, seminários, oficinas, exibição de filmes, debates, assim como outras atividades voltadas para a preparação dos estudantes visando a qualificação do ensino e da aprendizagem durante o percurso acadêmico do estudante (DPEAA, 2020, p. 5).

A partir dos objetivos desta diretoria, podemos afirmar que a Ufopa reconhece as dificuldades enfrentadas pelo público que ingressa na instituição via políticas de ações

afirmativas e tem buscado construir caminhos para garantir o sucesso acadêmico deste público. Conforme as informações da DPEAA, o perfil social dos estudantes da Ufopa indica que mais de 80% do público discente total da instituição é oriundo das políticas de ações afirmativas da instituição, ingressantes por cotas raciais e sociais. Diferentemente da maioria das instituições federais em que por muitos anos eram os filhos das elites locais e regionais os que possuíam acesso ao ensino superior; na Ufopa, a maioria dos discentes são oriundos da classe trabalhadora.

No quadro, a seguir, listamos as principais resoluções das políticas de ações afirmativas da Ufopa voltadas para o público discente indígena, aprovadas entre 2017 e 2022:

Quadro 1 – Principais Resoluções da Política de Ações Afirmativas para discentes indígenas da Ufopa

PRINCIPAIS RESOLUÇÕES DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA DISCENTES INDÍGENAS DA UFOPA (2017-2022)	
Resolução Nº 194, de 24 de abril de 2017	Aprova o projeto de Formação Básica Indígena da Universidade Federal do Oeste do Pará. ► <i>Percurso de formação diferenciado e específico para os discentes indígenas que ingressam na Ufopa via PSEL.</i>
Resolução Nº 200, de 08 de junho de 2017	Institui a Política de Ações Afirmativas e promoção da igualdade étnico-racial na Ufopa e estabelece diretrizes para a instituição do Instituto de Formação Intercultural. ► <i>Instrumento político norteador para a justificativa da criação do Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural da Ufopa.</i>
Resolução Nº 299, de 23 de agosto de 2019	Aprova o Regimento do Fórum Integrado de Ações Afirmativas e de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Oeste do Pará. ► <i>O Fórum é uma importante ferramenta institucional de avaliação, proposição e aprimoramento das políticas de ações afirmativas da Ufopa junto à comunidade acadêmica e externa.</i>
Resolução Nº 314, de 23 de dezembro de 2019	Aprova a Política de Ações Afirmativas para inclusão de negros (pretos e pardos), quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência nos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). ► <i>Obriga os cursos de Pós-Graduação da Ufopa a garantirem reserva de vagas para indígenas.</i>
Resolução Nº 331, de 28 de setembro de 2020	Aprova o Regimento de Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

	<p>► <i>As disciplinas ofertadas na Formação Básica Indígena passam a ser obrigatórias em todos os Projetos pedagógicos de cursos ofertados na Ufopa.</i></p>
Resolução Nº 340, de 04 de março de 2021	<p>Aprova o Programa Especial de Ajuste de Percurso Acadêmico da Universidade Federal do Oeste do Pará.</p> <p>► <i>Instrumento político que garantiu a criação do projeto de monitoria CEANAMA que seleciona anualmente monitores para acompanhar, nas atividades de ensino, os discentes indígenas calouros e os que estão com o percurso acadêmico defasado.</i></p>
Resolução Nº 369, de 9 de dezembro de 2021	<p>Aprova a regulamentação para a realização dos Processos Seletivos Especiais de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará.</p> <p>► <i>Com a regulamentação dos PSEs, todos os cursos de graduação da Ufopa foram obrigados a ofertar, anualmente, no mínimo, duas vagas específicas para estudantes indígenas nos cursos regulares.</i></p>
Resolução Consun Nº 297, de 7 de dezembro de 2022	<p>Aprova a extinção do Centro de Formação Interdisciplinar, da Universidade Federal do Oeste do Pará considerando a Criação do Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural.</p> <p>► <i>O projeto institucional Formação Básica Indígena foi criado antes de possuir um locus administrativo específico. O corpo técnico e docente do projeto ficou, entre 2017 e meados de 2022, provisoriamente no Instituto de Ciências da Educação (ICED). Com a criação do IFII, no final no ano de 2022, a formação acadêmica inicial dos estudantes indígenas conquistou o espaço próprio reivindicado desde a instituição da Política de Ações Afirmativas e promoção da igualdade étnico-racial aprovada em 2017.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos editais PSEI para ingressos entre 2018 e 2024 refletem os avanços das políticas de ações afirmativas na instituição através das resoluções aprovadas entre 2017 e 2022. No edital PSEI 2018, no final do quadro 1, sobre a oferta de vagas por cidade e curso, foi acrescentada a informação de que, antes de cursarem as disciplinas em seus cursos de aprovação, os candidatos indígenas aprovados ingressariam na Formação Básica Indígena (FBI), conforme a Resolução 194 de 24 de abril de 2017.

Os editais PSEI 2018 e 2021, citam a Resolução Nº 200/Consepe/Ufopa de 08 de junho de 2017 que institui a política de Ações Afirmativas e Promoção de Igualdade Étnico-racial para justificar a necessidade do ingresso diferenciado para o público indígena.

Nos editais PSEI 2021 e 2022, devido ao Decreto Legislativo nº. 06, de 12 de março de 2020, que decretou o estado de calamidade pública e emergência internacional de saúde, em função da pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2), o formato de realização das provas foi modificado para atender as medidas de segurança sanitária. É importante ressaltar que, mesmo no período da pandemia, a instituição não deixou de realizar o ingresso diferenciado dos estudantes indígenas.

O PSEI envolve duas fases avaliativas: redação em língua portuguesa e entrevista. Todas as fases valem 10,00 pontos cada uma e possuem caráter classificatório e eliminatório. No PSEI 2021 e 2022, o processo seletivo se deu em formato on-line e apenas com a fase da prova de redação em língua portuguesa. Nesta fase escrita, com base em um tema e textos de apoio, os candidatos devem realizar uma redação em língua portuguesa entre 15 e 30 linhas, em que são avaliados os seguintes itens: a) Capacidade/competência de comunicação escrita, observando a realidade multilíngue dos candidatos; b) Clareza na exposição das ideias no texto; c) Relação com o tema proposto; d) Adequação do texto ao tamanho mínimo e máximo de linhas.

A Comissão de Avaliação dos Processos Seletivos Especiais Indígena e Quilombola (CAPSE) é composta por uma equipe de técnicos e docentes da Ufopa com formação interdisciplinar e com expertises nas temáticas que envolvem os públicos indígena e quilombola. Portanto, erros de ortografia e o não seguimento de normas relacionadas à gramática tradicional não implicam a nota do candidato indígena, pois há uma preocupação em considerar a realidade multilíngue e social ao avaliar a capacidade/competência de comunicação na modalidade escrita da língua portuguesa.

No edital PSEI 2022, as vagas dos candidatos indígenas para os cursos, com base na Resolução Nº 369, de 9/12/2021, foi dividida em dois grupos: Grupo A (cota de ampla concorrência) e Grupo B (cota destinada aos candidatos que não tem o Português como primeira língua). No título que trata das vagas na resolução, o parágrafo 3º do Art. 7º define que “Nos cursos com oferta anual acima de 30 (trinta) vagas, haverá, no PSEI, reserva de uma vaga para candidatos indígenas que não têm a língua portuguesa como língua materna. Não ocorrendo o preenchimento, a vaga retorna para os demais candidatos do PSEI”. A existência do Grupo B presente nos editais de 2022 a 2024 é resultado da demanda dos estudantes indígenas que não foram alfabetizados em língua portuguesa. No âmbito da realização dos seminários consultivos para a discussão dos editais, bem como do Fórum de Ações Afirmativas da Ufopa, os estudantes e candidatos indígenas apontaram que, apesar de que na redação e nas entrevistas a realidade multilíngue dos candidatos seja considerada na avaliação, os estudantes alfabetizados em

línguas indígenas não conseguiam alcançar nota suficiente para ingressar nos cursos escolhidos como primeira opção.

Em dezembro de 2022, a Ufopa realizou o Seminário Consultivo para a discussão da minuta do edital PSEI e PSEQ 2023. Como deliberação, as lideranças e estudantes presentes optaram por retornar à fase avaliativa da entrevista em formato presencial e a redação no formato on-line. Vale ressaltar que, na Resolução nº 369, de 9 de dezembro de 2021, que regulamenta a realização dos processos seletivos especiais indígena e quilombola, a realização dos seminários consultivos ocorre a cada dois anos, conforme o Art. 11, o que garante o constante aprimoramento desta política de ingresso diferenciada de forma conjunta com as lideranças comunitárias e populações envolvidas.

No dia 31 de outubro de 2023, foi realizado o seminário² consultivo dos processos seletivos especiais indígena e quilombola da Ufopa. Realizado de forma concomitante nos *campi* de Santarém, Itaituba e Oriximiná, os objetivos do seminário foram apresentar e discutir os editais de seleção de candidatos para as turmas do ano de 2024. Após a oitiva das lideranças indígenas, no edital PSEI 2024, foi retomado o formato presencial nas duas etapas de avaliação do seletivo, sendo aprovado via Resolução Consepe Nº 419, de 22 de dezembro de 2023, a realização da prova escrita (redação) e entrevista nos municípios de Santarém, Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Jacareacanga. Dos locais de realização do seletivo, apenas a cidade de Jacareacanga não possui um *campus* da Ufopa; a realização presencial nesta cidade justifica-se após pedido de lideranças indígenas e candidatos provenientes das aldeias do povo Munduruku, localizadas no Alto Tapajós no âmbito do seminário consultivo. As lideranças argumentaram com a gestão superior que a locomoção para a cidade de Itaituba é muito cara, e a distância entre as aldeias do Alto Tapajós e a cidade mais próxima, Jacareacanga, dura entre dois ou três dias.

A inscrição no PSEI é gratuita e realizada exclusivamente pela internet. Vale ressaltar que toda a documentação exigida do candidato no ato da sua inscrição foi construída e acordada entre a Ufopa e as lideranças indígenas no âmbito dos seminários consultivos e deliberativos. A cada seminário, o modelo é aperfeiçoado a partir da oitiva do movimento indígena, o que tem contribuído para a garantia da lisura dos processos. As documentações exigidas no ato da inscrição do candidato indígena, conforme o item 2.3 do Edital PSEI 2024, são as seguintes:

2.3 No ato de inscrição, o candidato deve anexar ao formulário eletrônico os seguintes documentos, no formato BMP, JPEG, PNG ou PDF.

² Para mais detalhes, consultar o link da divulgação do seminário: [Universidade Federal do Oeste do Pará \(ufopa.edu.br\)](http://Universidade Federal do Oeste do Pará (ufopa.edu.br)).

- a) Declaração de Autorreconhecimento preenchida e assinada a próprio punho pelo candidato, conforme modelo apresentado no Anexo II deste Edital, em consonância com o previsto na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Estado brasileiro (até 3MB);
- b) Declaração de Pertencimento, totalmente preenchida, conforme o modelo apresentado no anexo III deste edital (até 3MB); contendo obrigatoriamente: - a assinatura, a próprio punho, de 2 lideranças, reconhecidas pela comunidade local e; - a assinatura, a próprio punho, do representante legal de Associação/Conselho/Federação com CNPJ reconhecida pela comunidade local (conselho local).
- c) Autodeclaração de não conclusão de curso superior, e/ou não vínculo com o Parfor e/ou não vínculo com curso de graduação da Ufopa com ingresso pelo PSEI, conforme o modelo apresentado no anexo IV deste edital, até 3MB, assinada a próprio punho pelo candidato (até 3MB).

O PSEI é voltado para o candidato indígena que não teve acesso ao ensino superior. Apenas os indígenas que não possuem curso superior completo podem concorrer às vagas, e as assinaturas nos documentos obrigatórios do ato de inscrição devem ser realizadas a punho.

No item 2.5, do Edital PSEI 2024, é especificado o público da cota do grupo B com base na Resolução Nº 369/2021, a qual explicita que, para concorrer às vagas destinadas ao grupo, o candidato deve assinalar a autodeclaração ao indicar com (X) a opção “Sou falante de uma língua indígena em uma comunidade que NÃO TEM O PORTUGUÊS como primeira língua”. No item 2.5.1 e 2.6, o edital busca enfatizar o que a instituição compreende com relação ao público-alvo do Grupo B das cotas, conforme podemos observar abaixo:

2.5 Para concorrer as vagas previstas do GRUPO B seguindo a Resolução Consepe nº 369/2021, de acordo com o Quadro I deste Edital, o candidato deverá no ato da inscrição no PSEI/Ufopa 2024, assinalar a autodeclaração e indicar com (X) a opção: "Sou falante de uma língua indígena em uma comunidade que NÃO TEM O PORTUGUÊS como primeira língua".

2.5.1 Somente os candidatos que não possuem o português como língua materna devem indicar a opção de que trata o item 2.5.

2.6 Entende-se por candidatos que não tem o português como língua materna aquele que não faz uso da língua portuguesa de forma corrente/fluyente como língua predominante para expressar, solicitar, declarar, requisitar, se socializar e desenvolver o processo comunicativo do seu povo (Ufopa/Edital PSEI 2024, p. 3).

A criação do Grupo B na resolução que rege o PSEI é um marco na criação de políticas de ingresso e permanência que partem da diversidade sociolinguística dos povos indígenas da área de abrangência da Ufopa. Desde os primeiros processos seletivos, indígenas aldeados e que foram alfabetizados em línguas indígenas relataram as dificuldades de alcançarem as notas para ingressarem nos cursos da Ufopa e a dificuldade de compreensão da dinâmica das aulas em língua portuguesa na universidade. Falar uma língua indígena não pode ser desvantagem

nos processos de ingresso e permanência do estudante indígena, por isso a política de ingresso foi modificada, para atender esta demanda. Conforme Baniwa (2019, p. 172),

é necessário que os processos de ingresso contemplem de algum modo os indígenas das aldeias, com formas indutoras e diferenciadas. Caso contrário, se estará beneficiando majoritariamente ou, em alguns casos, exclusivamente, indígenas dos centros urbanos. Esclarecemos que somos totalmente favoráveis à inclusão dos indígenas residentes de centros urbanos no atendimento dessas políticas. O que discutimos é a necessidade de atender pelo menos na mesma proporção aos indígenas que vivem nas aldeias, pois estes apresentam maiores possibilidades de corresponder às expectativas de suas coletividades, além de serem sempre os mais excluídos, uma vez que os residentes em centros urbanos ou próximos dos centros urbanos possuem mais oportunidades e possibilidades de acesso por meio de outras iniciativas e modalidades.

O Edital PSEI 2024 disponibilizou ao todo 97 vagas para os cursos de graduação ofertados pela Ufopa em todos os *campi* da instituição. Importante ressaltar que a Resolução Consepe nº 369/2021, que regulamentou os processos seletivos especiais, é um instrumento fundamental com relação ao quantitativo de vagas ofertadas a cada ano. Antes da resolução, os cursos das unidades acadêmicas e *campi* regionais decidiam se ofertavam ou não vagas para o PSEI e PSEQ, o que, por muitos anos, foi alvo de denúncias dos candidatos indígenas e quilombolas, sendo compreendido por eles como uma deliberação racista de certos cursos que, mesmo ofertando mais de 30 vagas anuais, decidiam que não reservariam vagas para indígenas e quilombolas dentro do PSEI e PSEQ. O Art. 7º, da Resolução Nº 369, parágrafos 1º e 2º, define que os cursos que possuem oferta anual de até trinta vagas devem reservar, no mínimo, uma vaga para o PSEI e uma vaga para o PSEQ, e os cursos que ofertam mais de trinta vagas anuais devem reservar, no mínimo, duas vagas para o PSEI e duas vagas para o PSEQ.

No edital PSEI 2024, após o quadro de ofertas de vagas nos cursos da instituição, em nota de rodapé, é reforçada a orientação de que os candidatos indígenas aprovados no seletivo, antes de iniciarem os estudos no curso de aprovação, ingressarão na Formação Acadêmica Indígena (Fain) com turnos a serem definidos no ato da matrícula, e que, apenas após a conclusão da Fain, o estudante integrará seu curso específico ao iniciar na turma de calouros 2025. Na próxima seção, nos ateremos a explicitar os objetivos dessa formação inicial específica para os calouros indígenas e como ela foi criada.

O item 8.2 do edital, que trata dos critérios de avaliação da Redação em Língua Portuguesa, foi atualizado, considerando os seguintes:

- a) Capacidade/competência de comunicação escrita, observando a realidade multilíngue dos candidatos;
- b) Clareza na exposição das ideias no texto;

- c) Relação com o tema proposto;
- d) Adequação do texto ao tamanho mínimo e máximo de linhas, conforme item 8.1;
- e) Originalidade na argumentação.

O item 9.9 do edital trata do critério de avaliação da entrevista e define que as perguntas são elaboradas conforme o tema abordado na redação do candidato e de suas vivências cultural e linguística expostas. Assim como a redação, a entrevista vale dez pontos, sendo divididos pelos seguintes critérios: Comunicação oral em língua portuguesa (0 a 2 pontos); Capacidade argumentativa (0 a 5 pontos); Interesse acadêmico (0 a 3 pontos).

Os editais do PSEI de 2010 a 2024, ao longo dos quinze anos de oferta diferenciada para candidatos indígenas na Ufopa, demonstram a importância e o avanço das políticas de acesso e permanência voltadas para o público indígena da instituição. O processo histórico que acompanha cada edital é reflexo dos processos de luta e resistência dos povos indígenas do oeste do Pará que, entre diálogos e embates, foram apontando caminhos de equidade para que a Ufopa se transformasse na instituição intercultural que se autodenomina em seus documentos oficiais.

Nas disposições finais do edital, o item 15.2 ressalta que “Os candidatos aprovados no PSEI/UFOPA 2024 deverão cursar a Formação Acadêmica Indígena/Fain (FBI) – regulamentado pela Resolução nº 194/Consepe/Ufopa, de 24 de abril de 2017”. Neste item, o percurso diferenciado de ingresso e permanência do estudante indígena da Ufopa é destacado. A seguir, trataremos, de forma específica, do que trata a formação inicial que os calouros indígenas que ingressam via PSEI devem cursar antes de irem para os seus respectivos cursos de aprovação.

2.4 Processo histórico de construção do percurso formativo indígena diferenciado da Ufopa

Em novembro de 2015, a Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), sob assessoria técnica da antropóloga Luana Arantes, realizou a oficina intitulada “Planejamento interno para elaboração do plano decenal de ações afirmativas e inclusão étnico-racial da Universidade Federal do Oeste do Pará”. Foi no âmbito desta atividade que surgiu a proposta apresentada pelos estudantes e lideranças indígenas presentes de que a Ufopa ofertasse uma formação de conhecimentos básicos para os diversos cursos de graduação, bem como a construção de um espaço formativo baseado em reflexões e discussões de estratégias para garantia de direitos, de combate ao racismo e à discriminação institucional. Após a oitiva da comunidade estudantil

indígena, a DAA articulou com um grupo de docentes da Ufopa a elaboração da proposta diferenciada de percurso acadêmico para os estudantes indígenas.

Aprovado através da Resolução Nº 194, de 24 de abril de 2017, o Projeto de Formação Básica Indígena da Ufopa³ trata-se de uma formação inicial em ensino superior voltada para os calouros indígenas que ingressam na instituição via PSEI. Desenvolvida durante dois semestres letivos, a formação contempla as áreas de Ciências Exatas, Ciências Humanas, Tecnológicas e Letras – língua portuguesa. A carga horária total da formação é de 560 horas e envolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme o quadro da estrutura curricular abaixo, item 1.5 que compõe a resolução:

Quadro 2 – Estrutura Curricular da Formação Básica Indígena

Componente	Carga Horária	Modalidade
Primeiro Semestre		
Introdução à Metodologia Científica	60h	Disciplina
Tecnologias	60h	Disciplina
Língua Portuguesa I	60h	Disciplina
Fundamentos de Matemática I	60h	Disciplina
Segundo Semestre		
Língua Portuguesa II	60h	Disciplina
Fundamentos de Matemática II	60h	Disciplina
Povos Indígenas do Brasil	40h	Disciplina
Conflitos Socioambientais no Brasil	30h	Disciplina
Direitos Humanos e Direitos Indígenas	40h	Disciplina
Pensamento Científico Intercultural	30h	Disciplina
Elaboração de Projeto	30h	Projeto
Atividades Complementares / Ensino, Pesquisa e Extensão	60h	Projetos e Ações
Carga Horária de Formação Básica		
Primeiro Semestre	210 horas	
Segundo Semestre	290 horas	

³ Projeto completo disponível no link: [Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural - \(ufopa.edu.br\)](http://ufopa.edu.br)

Atividades Complementares / Ensino, Pesquisa e Extensão	60 horas
Carga Horária Total	560 horas

Fonte: Projeto Institucional FBI/Ufopa, 2017.

No item 1.3, que trata da justificativa do projeto, especificamente em seu último parágrafo, o texto ressalta que a proposta foi construída em meio às manifestações dos estudantes indígenas e da negociação de conflitos por parte da instituição. O percurso formativo diferenciado e específico para os calouros indígenas nasce como um instrumento da Política de ações afirmativas e inclusão étnico-racial da instituição, bem como a necessidade de melhorar as condições para a permanência indígena na Ufopa ao assegurar uma proposta de construção de conhecimento intercultural, como rege a Constituição Federal de 1988.

No item 1.4 do projeto estão explicitados os objetivos específicos e geral da formação. Como podemos observar na citação, a seguir, a proposta é construída com o intuito de: proporcionar o sucesso acadêmico dos estudantes indígenas através da diminuição da retenção e evasão ao proporcionar formação nas mais abrangentes áreas do saber presentes nos cursos da instituição; construir novas metodologias interculturais de ensino, pesquisa e extensão; fortalecer a diversidade indígena dos povos presentes na Ufopa; promover diálogo constante entre as aldeias e a universidade através das atividades de pesquisa, ensino e extensão.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral:

Esta formação tem o objetivo de mensurar a proficiência em Ciências Exatas, Humanas, Tecnologias e Letras, dos estudantes recém-ingressados na Ufopa, por meio de Processo Seletivo Especial Indígena, visando proporcionar a excelência acadêmica destes, com expectativas na diminuição da retenção e evasão universitária.

1.4.2 Objetivos Específicos

- ▶ Promover a integração e melhores condições para a permanência dos(as) alunos(as) indígenas que ingressam na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial;
- ▶ Desenvolver metodologias de ensino, extensão e produção de conhecimento que valorizem e reconheçam as cosmologias e modo de vida dos povos indígenas;
- ▶ Fortalecer os processos identitários e organizativos dos povos indígenas;
- ▶ Promover o intercâmbio perene entre Ufopa e as comunidades indígenas;
- ▶ Oferecer atividades de formação sobre os princípios da interculturalidade e a realidade dos povos indígenas (FBI/Ufopa, 2017).

Entre os anos de 2017 e 2023, à medida que o projeto foi se desenvolvendo e a política de ações afirmativas da instituição foi sendo fortalecida, algumas mudanças práticas na dinâmica de organização das turmas desta formação específica foram desenvolvidas. Conforme

vimos no quadro das resoluções que tratam das ações afirmativas voltadas para ingresso e permanência indígena, a resolução que aprovou o projeto da formação é anterior à aprovação da resolução que aprovou a Política de Ações Afirmativas da Ufopa. Para falar dessas mudanças, trataremos, a seguir, sobre como foram organizadas as turmas da Formação Acadêmica Indígena (Fain) do ano de 2023.

Os calouros indígenas que ingressaram via edital PSEI 2023 foram divididos por cursos e áreas em duas turmas: matutina e vespertina. Na turma matutina, ficaram os estudantes aprovados em cursos das ciências humanas e sociais. Na turma vespertina, ficaram os estudantes aprovados em cursos das áreas das ciências exatas, tecnológicas e biológicas. Constatamos, a partir da experiência das turmas entre 2017 e 2022, que os estudantes que vão para os mesmos cursos e institutos da Ufopa, quando fazem o percurso formativo diferenciado juntos continuam em equipe ao ingressarem nos seus cursos, tendo exercitado a experiência de trabalhos em grupo, apoio mútuo na disciplina de estudos e fortalecimento étnico por dois semestres, se sentem mais fortalecidos no enfrentamento da dinâmica dos seus cursos de graduação.

Vale ressaltar que o formato aprovado na resolução que rege a formação acadêmica indígena foi pensado para atender apenas a dinâmica dos calouros indígenas que estudam no *campus* da Ufopa de Santarém. Desta forma, a divisão entre os horários matutino e vespertino feita por cursos e áreas pode ser sistematizado da seguinte forma, a partir das unidades acadêmicas presentes em Santarém: a turma da manhã é composta pelos estudantes dos cursos presentes no Instituto de Ciências da Educação (ICED) e Instituto de Ciências da Sociedade (ICS); a turma da tarde é composta pelos estudantes dos cursos presentes no Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural (IFII), Instituto de Saúde Coletiva (ISCO), Instituto de Engenharia e Geociências (IEG), Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA) e Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF).

A Proen e a Proges lançaram em 2023 o Edital N° 06/2023 de Seleção de bolsistas de monitoria para atuar no Programa Especial de Acompanhamento de Percurso Acadêmico (Peapa) junto ao Projeto institucional de monitoria acadêmica Ceanama. Dentre os objetivos do programa presentes no edital, destacamos o de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes indígenas e quilombolas com relação à compreensão dos textos em língua portuguesa, da produção textual acadêmica e da matemática da sociedade envolvente. Através do referido edital, aprovamos o projeto intitulado “Formação acadêmica indígena: metodologias de ensino intercultural, diferenciado e específico” e garantimos as oito vagas reservadas para o Projeto da Formação básica indígena presentes no edital. É importante

destacar que, neste mesmo edital, o perfil de vagas dos monitores previu cotas para monitores indígenas bilíngues. Tal fato contribuiu para que no processo seletivo das vagas da formação indígena fossem aprovados 3 (três) estudantes bilíngues em Munduruku-Português e em Wai Wai-Português. A atenção do edital quanto à diversidade linguística dos calouros indígenas, público das atividades de monitoria, teve um impacto positivo, pois proporcionou condições de alcance ao objetivo principal do programa de monitoria específica.

Nas disciplinas de *Língua Portuguesa I e II*, ofertadas nos dois semestres da formação, as turmas da manhã e tarde são divididas em duas e possuem duas docentes distintas, pois é realizada a divisão entre estudantes indígenas que foram alfabetizados em língua portuguesa e os que foram alfabetizados em línguas indígenas. No projeto aprovado pela resolução, essa divisão não estava prevista, no entanto, com a necessidade observada nas turmas de 2017, a partir de 2018, foram criadas turmas da disciplina de língua portuguesa para atender às diferentes realidades sociolinguísticas dos calouros indígenas.

A disciplina de *Introdução à Metodologia Científica* é dividida em: duas turmas no turno da manhã e duas turmas no turno da tarde. Nas turmas de 2023, quatro docentes distintos ministraram a disciplina; cada docente atende entre 15 e 17 estudantes. A partir das turmas de 2018, este componente curricular do primeiro semestre foi construído com o intuito de proporcionar que o calouro indígena desenvolvesse um projeto de pesquisa ou extensão a partir de uma demanda da sua aldeia, povo ou comunidade. Desta forma, a disciplina visa a promover intercâmbio entre as aldeias e a universidade, elaborar metodologias científicas interculturais e fortalecer o compromisso étnico do estudante indígena com o seu povo. No âmbito da disciplina, o estudante elabora o projeto, desenvolve-o no recesso acadêmico e o sistematiza em formato de relatório ou artigo na disciplina denominada *Elaboração de projeto*, ofertada no segundo semestre da formação.

Todo o trabalho de ensino, pesquisa e extensão desenvolvido no âmbito destas disciplinas é sistematizado em um evento que denominamos de *Comunicação Indígena*⁴. Neste evento, toda a comunidade acadêmica da Ufopa é convidada para prestigiar a apresentação dos calouros indígenas quanto aos resultados obtidos no desenvolvimento de seus projetos. O evento é sempre um momento de muita emoção entre os estudantes, pois também é o momento em que são finalizadas as atividades previstas na formação acadêmica indígena.

⁴ Para mais informações: [https://www.ufopa.edu.br/ifi/comunica/noticias/iv-comunicacao-indigena-da-ufopa-3/#:~:text=O%20IV%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20marcou,Seletivo%20Especial%20Ind%C3%ADgena%20\(PSEI\).](https://www.ufopa.edu.br/ifi/comunica/noticias/iv-comunicacao-indigena-da-ufopa-3/#:~:text=O%20IV%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20marcou,Seletivo%20Especial%20Ind%C3%ADgena%20(PSEI).)

Para apoiar as atividades previstas no âmbito das disciplinas de projetos e do evento de culminância das pesquisas desenvolvidas, elaboramos, em 2023, o projeto de extensão intitulado “Construção e (des)envolvimento de projetos transdisciplinares e interculturais na formação acadêmica indígena com as aldeias dos povos da Ufopa”. O projeto foi aprovado com financiamento parcial no Edital Procce N° 003/2023, do Programa de fomento à extensão – Pró-extensão da Ufopa, da Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão. Portanto, a turma de 2023 contou com o apoio de dois bolsistas de extensão: um bolsista indígena alfabetizado em língua indígena com habilidades tecnológicas e uma bolsista não indígena com habilidades de sistematização de projetos, relatórios e artigos acadêmicos em língua portuguesa. Desta forma, os docentes orientadores dos projetos e os discentes indígenas contaram com o apoio extraclasse dos bolsistas de extensão na sistematização e orientação das etapas de desenvolvimento dos projetos.

2.4.1 O processo de criação do Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural

Quando a proposta do projeto institucional da Formação Básica Indígena estava em seu processo de construção, era previsto que a formação necessitaria de um local específico e que seria necessário criar um Instituto de Formação Intercultural. Dentre os oito instrumentos citados no Art. 6º da Resolução que aprovou a Política de Ações Afirmativas e a Promoção da Igualdade Étnico-Racial da Ufopa, está a criação do Instituto Intercultural; no parágrafo segundo, é explicitado que sua regulamentação é objeto do Conselho Superior Universitário (Consun). Como vimos no quadro das principais resoluções com caráter de ações afirmativas da Ufopa, entre 2017 e 2022, a resolução foi aprovada em junho de 2017.

Após o golpe de Estado sofrido pela Presidenta da República Dilma Rousseff, em 2016, as universidades públicas federais tiveram um corte significativo em seus orçamentos. A Ufopa, sendo uma universidade de apenas 6 anos e em plena expansão naquele momento, com o corte de recursos e a instabilidade financeira que assolou todas as instituições federais de ensino superior, não teve condições para seguir com o planejamento da criação do instituto intercultural, pois os recursos envolviam construção de estrutura física para atender às especificidades, bem como a realização de concurso para técnicos e docentes.

O ataque contra a democracia em 2016 teve graves consequências na construção e desenvolvimento de políticas específicas voltadas para o público de ações afirmativas na Ufopa. A onda antidemocrática que assolou o país possui adeptos em toda a estrutura institucional. Com o passar dos anos, entre 2017 e 2022, o que se seguiu na Ufopa foi um trabalho de

convencimento dos conselhos superiores e das unidades acadêmicas de toda a instituição, para desenvolverem as ações previstas nas políticas de equidade social e contribuírem para o avanço e fortalecimento destas políticas.

Apenas em dezembro de 2022, o processo que tratava da criação do instituto intercultural foi aprovado na última reunião anual do Conselho Superior Universitário (Consun) da Ufopa, através do processo eletrônico N° 23204.016312/2018-81, de 17 de dezembro de 2018. O processo e seus anexos possuem quatrocentas e noventa e sete (497) páginas. No processo, foi realizado um resgate do histórico de construção e elaboração das políticas de ações afirmativas da Ufopa com o intuito de demonstrar que a demanda para a criação do instituto intercultural era legítima e envolvia ações já realizadas pela Proges através da DAA e pela Proen.

A decisão do Consun N° 68, de 14 de outubro de 2022, instituiu uma comissão especial com a finalidade de analisar e emitir relatório sobre a proposta de criação do Centro de Formação Interdisciplinar e Intercultural (CFII) da Ufopa. A proposta era que a estrutura do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) fosse utilizada para a criação de um novo instituto que agregasse a formação acadêmica indígena e os demais cursos a serem criados na perspectiva intercultural, voltados para os povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais da área de abrangência da Ufopa. Após análise de todas as documentações da proposta, em 30 de novembro de 2022, a comissão especial criada para analisar a viabilidade institucional da criação do instituto, encaminhou o relatório ao Consun em que emitiram parecer favorável para a criação do CFII.

Por meio da resolução Consun n° 298, de 7 de dezembro de 2022, foi aprovada a criação da Unidade Acadêmica denominada Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural da Ufopa, tendo início a nova unidade a partir de 1° de janeiro de 2023. O organograma construído e aprovado para a nova unidade é composto por dois Programas: Programa Interdisciplinar e Programa Intercultural. O Programa Interdisciplinar é composto pelo curso de graduação e pelo Programa de Pós-Graduação ofertados pelo extinto CFI. O Programa Intercultural é composto pela Formação Acadêmica Indígena e pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena, previsto no PDI/Ufopa 2024-2031 para ser construído e implementado a partir de 2024.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) orienta os governos e órgãos a consultarem os povos indígenas antes de construírem e desenvolverem qualquer tipo de política. O percurso histórico do processo de construção das políticas de ação afirmativa da Ufopa demonstra que a instituição, desde a sua criação, buscou contemplar nos seus primeiros processos seletivos especiais os povos indígenas, quilombolas e as comunidades tradicionais da

área de abrangência da instituição. A metodologia de criação dos documentos que regem as políticas voltadas para o ingresso e permanência dos povos indígenas, apontam que toda a política foi construída a partir da oitiva e participação de lideranças indígenas e estudantes indígenas. Todo o processo histórico que culminou na criação do IFII fortalece a importância da presença indígena na instituição e em sua participação na cobrança de políticas públicas específicas.

Neste capítulo, ressaltamos a metodologia histórica de construção e desenvolvimento das políticas de acesso e permanência dos estudantes indígenas da Ufopa, para reforçar a importância de avançar na política de permanência indígena através da construção da Política Linguística institucional. No capítulo seguinte, apresentamos a fundamentação teórica da nossa pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da nossa pesquisa. Partimos do pressuposto de que as Políticas de Ação Afirmativa e a lei de cotas contribuíram para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil (Gomes, 2017; Carneiro, 2011; Almeida, 2019; Baniwa, 2019; Ribeiro, 2018; Freire, 2020). Nesse sentido, compreender os fundamentos da Educação Escolar Indígena é fundamental para desenvolver políticas de permanência para o Ensino Superior Indígena (Krenak, 2022; Meliá, 1979; Maher, 1996; D'Angelis, 2017; Munduruku, 2009). Os paradigmas da Educação Escolar Indígena no Brasil (Maher, 2006) apontam que ao longo da história, a função da instituição escolar modificou-se a partir dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. A Interculturalidade e os Direitos Linguísticos (Oliveira, 2003; Amador de Deus, 2019; Bispo dos Santos, 2021; Cesáire, 2020; Abreu, 2020; Hamel, 2003; Walsh, 2019; Candau, 2020; Fleuri, 2017) são fundamentais para o desenvolvimento de uma Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior (Jesus, 2018; Oliveira, 2017; Guimarães, 2020). A partir dos documentos e reflexões de pesquisadoras indígenas sobre a Década Internacional das Línguas Indígenas (Rubim *et al.*, 2022), refletimos sobre a importância de que o projeto local (Mignolo, 2020) de internacionalização da Ufopa considere os projetos de futuro dos grupos linguísticos presentes na comunidade acadêmica.

3.1 Políticas de Ação Afirmativa e Lei de cotas

A atuação do Movimento Negro Brasileiro foi fundamental para a criação de Políticas de Ação Afirmativa e da Lei de cotas no Estado brasileiro. Conforme Gomes (2017, p. 18), “para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro”, o Movimento Negro ressignificou e politizou de forma afirmativa a ideia de raça, ao demonstrar como tal ideia opera na construção das identidades étnico-raciais. Politizar a ideia de raça de forma afirmativa, foi uma importante estratégia no processo de ressaltar a violenta construção histórica da diversidade étnica e racial do Brasil. Para a autora,

esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra,

educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (Gomes, 2017, p. 17).

Nesse sentido, para o nosso estudo é fundamental questionar: qual o papel das teorias na construção do imaginário social e pedagógico sobre a identidade indígena hoje? O que acontece quando estudantes indígenas adentram as instituições que formulam teorias sobre eles nas mais variadas áreas da ciência? E quando os “objetos de estudo” são os cientistas em formação ou em processo de produção científica? A Lei de cotas assegura o ingresso destes estudantes, no entanto, são as políticas de ação afirmativa elaboradas e implementadas pelas instituições que determinam a permanência, o sucesso acadêmico dos estudantes indígenas e uma formação científica que considere os saberes cultivados ao longo dos séculos pelos seus povos.

A identidade indígena, as ciências desenvolvidas pelos povos indígenas, as tecnologias repassadas ao longo dos séculos, são saberes ausentes na universidade devido a lógica do mercado. O Movimento Negro brasileiro e o Movimento Indígena, dos povos originários do Brasil, denunciam há décadas os danos da violência racial contra os seus saberes. De acordo com Gomes (2017, p. 42-43),

os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências.

A Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, foi alterada pela Lei Nº 14.723 de 13 de novembro de 2023, que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Antes da lei de cotas, havia uma ausência física de pessoas negras, indígenas e quilombolas nas universidades federais de ensino. Após a lei de cotas, a ausência se dá com relação aos saberes relacionados às identidades desse público.

O público-alvo da referida lei é composto por membros de grupos sociais que foram marginalizados ao longo do desenvolvimento do Estado brasileiro. Para Carneiro (2011), aqueles que invocam o mérito com relação às políticas de promoção de igualdade racial, omitem a história do Brasil e os índices socioeconômicos deste público-alvo. De acordo com Carneiro (2011, p. 105),

o princípio que orienta a adoção de políticas de ação afirmativas e um de seus instrumentos, as cotas, baseia-se num imperativo ético e moral de reconhecimento das desvantagens historicamente acumuladas pelos grupos discriminados em dada sociedade, que sustentam os privilégios de que desfrutam os grupos raciais dominantes e explicam as desigualdades de que padecem os dominados. Nesse sentido, as políticas compensatórias têm o claro objetivo de corrigir a bolha inflacionária em favor dos grupos racialmente dominantes no acesso às oportunidades sociais, de modo a realizar o princípio de igualdade para o que se impõe que esses grupos sejam objeto de discriminação positiva que os aproximem dos padrões sociais alcançados pelos grupos dominantes. Há, ainda, o reconhecimento de que o mérito, ainda que exista, na performance individual dos racialmente hegemônicos está mediado pela exclusão intencional dos discriminados, o que limita o alcance da proeza pela desigualdade de origem instituída nos termos da competição social.

Então, quando o mérito é invocado para barrar propostas de promoção de igualdade racial, omite-se, escamoteia-se, a construção social, segundo a qual nascer branco consiste por si só num mérito, uma vantagem original cujo prêmio é conduzir “naturalmente” brancos ao acesso privilegiado dos bens sociais. O que todos os indicadores socioeconômicos desagregados por cor/raça confirmam.

A história da sociedade brasileira é marcada pela violência colonial da qual foram submetidos os povos africanos e indígenas. As políticas de extermínio elaboradas contra esses povos, são responsáveis pelas desvantagens que ao longo dos séculos foram se estendendo aos seus descendentes. Um dos argumentos dos grupos dominantes contra as cotas é de que as cotas promovem discriminação. Para Almeida (2019, p. 34),

(...) é importante dizer que é possível falar também em *discriminação positiva*, definida como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela *discriminação negativa* – a que causa prejuízos e desvantagens. Políticas de ação afirmativa – que estabelecem tratamento discriminatório a fim de corrigir ou compensar a desigualdade – são exemplos de *discriminação positiva*.

Portanto, há diferenças na ideia de discriminação quando se trata de promover justiça social. As cotas fazem uma discriminação positiva para que grupos socialmente marginalizados tenham oportunidade de acesso à formação superior, ao competirem apenas com sujeitos que tiveram um percurso histórico similar. Quando os povos indígenas se tornam parte da

comunidade acadêmica das universidades federais, os direitos constitucionais conquistados com relação à educação diferenciada somam-se aos direitos de estudante. Conforme Baniwa (2019) o que ocorre com os estudantes indígenas nas universidades federais é fruto das contradições e racismo das políticas públicas voltadas para os povos indígenas. De acordo com o autor,

as políticas públicas voltadas aos povos indígenas apresentam profundas contradições no plano conceitual e metodológico. A educação escolar indígena, como política pública, enfrenta este dilema: como tratar de forma diferenciada os diferentes, sem cair na armadilha da desigualdade e da exclusão. Como garantir uma educação diferenciada aos indígenas em todas as fases de seu percurso escolar e universitário? Afinal de contas o indígena continua sendo indígena em todos os lugares e fases de sua vida e, portanto, com o seu direito a uma educação diferenciada. Nos planos intencional e jurídico isso não deveria ser problema, já que se trata de direito. Mas, as instituições públicas estatais e seus dirigentes têm enormes dificuldades para entender, aceitar e garantir esses direitos, seja por ignorância, má vontade ou mesmo racismo (Baniwa, 2019, p. 65).

Nos estudos de Ribeiro (2018) sobre os novos desafios da universidade devido a modernidade tardia e a pós-modernidade, a autora aponta que a democratização do ensino superior revelou um conjunto de contradições sobre a função da universidade. As contradições apontadas por Baniwa (2019), conforme Ribeiro (2018), são reflexos do movimento por transformações do acesso e função da universidade, iniciadas na década de 1960. De acordo com Ribeiro (2018, p. 24),

a partir do momento em que o acesso à universidade foi facultado também à classe trabalhadora, este perdeu sua função seletiva, e, conseqüentemente, o diploma não mais correspondia a um critério forte de seleção para o ingresso no mercado de trabalho. A universidade deveria, então, definir novos critérios de seleção para superação das contradições motivadas pela inserção de uma nova demanda social até então excluída dos seus muros.

Os estudos de Ribeiro (2018) demonstram que frente à democratização do acesso ao ensino superior público, a universidade e a sua função mercadológica do trabalho passaram a enfrentar muitos desafios para atender o seu novo público. Com relação ao público dos estudantes indígenas que realizam processos seletivos específicos, com anuência de suas aldeias e lideranças, a função da universidade na concepção do coletivo é transformar os saberes adquiridos nos seus cursos em instrumentos de luta para os seus povos e aldeias. O curso e os objetivos do diploma para os estudantes indígenas, não visam atender a uma demanda do mercado de trabalho.

Para que os estudantes indígenas que ingressam na Ufopa via Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) alcancem os seus objetivos nas suas jornadas na universidade, as políticas de ação afirmativa devem estar em consonância com as especificidades culturais e linguísticas destes estudantes. Conforme Baniwa (2019, p. 196),

as IES necessitam estimular, em todos os níveis de ensino, a criação e a implantação de cursos, disciplinas, programas e projetos destinados à produção, difusão, conservação e inovação de conhecimentos, saberes, técnicas, tecnologias pertencentes ao legado cultural das populações negra, indígena, quilombola e tradicionais. Para a execução dessas atividades, devem adotar os idiomas dos falantes ou do público destinatários.

As línguas indígenas guardam tecnologias e o legado cultural dos povos originários do Brasil. A marginalização das línguas indígenas na universidade reflete as contradições das instituições de ensino que “permitem” o ingresso diferenciado, mas não criam condições de permanência e sucesso acadêmico. No caso das línguas faladas e em retomada pelos estudantes indígenas da Ufopa, corroboramos com Baniwa (2019) de que é necessário que as universidades estimulem programas para elaborar e executarem propostas de inovação de conhecimentos a partir dos saberes indígenas. Compreendemos que via política linguística institucional, abrem-se caminhos para a realização de tais atividades.

Almeida (2010) nomeia de intelectuais da tradição os sujeitos que produzem conhecimento e explicam o mundo a partir de técnicas distintas das utilizadas nas universidades. Os estudantes indígenas são intelectuais da tradição que podem contribuir com descobertas e avanços científicos nas universidades brasileiras, se tiverem a oportunidade de dizerem as suas palavras, com suas técnicas e conhecimentos em suas línguas. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2020, p. 108).

A lei de cotas democratizou o acesso ao ensino superior público brasileiro, no entanto, é necessário que as políticas institucionais de ação afirmativa, estimulem a permanência e o sucesso acadêmico deste público específico em consonância com as suas especificidades. É fundamental compreender os modos educativos e a cosmologia dos povos indígenas na elaboração de políticas institucionais que impactam a vivência dos estudantes indígenas na universidade. Na próxima seção, trataremos dos princípios que norteiam a educação escolar indígena e o ensino superior indígena.

3.2 Educação Escolar Indígena e Ensino Superior Indígena

No livro *Futuro Ancestral*, há um ensaio intitulado “O coração no ritmo da terra” em que Krenak (2022) sintetiza a diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena, tratada há décadas por estudiosos da área da educação e da linguagem, dos quais destacamos Meliá (1979), Maher (1996) e D’Angelis (2017). O que é denominado de educação indígena trata-se dos modos próprios de educação de cada povo, a educação que molda a identidade étnica e cultural, baseada na cosmovisão e nos projetos de futuro. “Quando fazemos menção à ‘Educação Indígena’, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena” (Maher, 2006, p. 16).

De acordo com Meliá (1979, p. 18), “descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando”. A educação indígena se faz na vivência do sujeito indígena e é responsabilidade de todos os membros de um povo/aldeia. Para Krenak (2022), as crianças indígenas que vivem nas aldeias são orientadas a perceber o mundo de forma coletiva. Os valores da partilha e do coletivo são princípios da educação indígena. Conforme o autor,

as crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra (Krenak, 2022, p. 117-118).

Nesse sentido, colocar o coração no ritmo da terra é compreender que a natureza e os seres humanos são conectados e que toda vida (plantas, animais, rios, pessoas) está interligada à terra. Na cosmovisão indígena, o planeta terra é uma mãe que as crianças indígenas aprendem a respeitar na educação do cotidiano. Para Munduruku (2009, p. 27),

é, pois, através do ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem. O corpo que vive o tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, por aquilo que a memória evoca do tempo imemorial. Não é, portanto, uma vida sem sentido, próxima ao reino animal como queriam os colonizadores de antigamente. Pelo contrário, é uma vivência plena de significações que reverberam pelo corpo. Nossos povos são, portanto, leitores assíduos dos sentidos da existência. Educa-se, portanto, para a compreensão do mundo tal qual ele nos foi presenteado pelos espíritos ancestrais. Educa-se para viver esta verdade que para nossa gente é plena e nos mostra o caminho do bem estar, da alegria, da liberdade e do sentido.

Para Munduruku (2009), a educação indígena visa o aprendizado de uma vivência integral na terra, onde a mente, o corpo e o espírito, sob a condução dos espíritos dos ancestrais e das narrativas dos mais velhos, são caminhos para uma vivência feliz. Nesta perspectiva de educação, o aprendizado é uma tecnologia ancestral holística. A educação indígena não depende da educação escolar indígena.

A educação desenvolvida nas escolas indígenas do Brasil, pós Constituição de 1988, nasce das especificidades da educação indígena dos povos brasileiros. Para Baniwa (2019) a demanda por escolas indígenas dentro das aldeias surge da necessidade de compreender o funcionamento do Estado brasileiro, na compreensão de que a escola pode ser uma ferramenta na luta do acesso e implementação dos direitos adquiridos:

Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti* e *operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti* e *operandi* dos colonizadores.

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas (Baniwa, 2019, p. 61).

Para Maher (2006), a educação escolar indígena no Estado brasileiro operou em dois paradigmas: Paradigma Assimilacionista e Paradigma Emancipatório. Cada paradigma possui modelos distintos de projetos de educação para as escolas das aldeias. Os modelos desenvolvidos com base nos paradigmas, refletem as concepções históricas da relação do indígena com a sociedade dominante. O divisor de águas entre o Paradigma Assimilacionista e o Paradigma Emancipatório foi a Constituição de 1988.

O Paradigma Assimilacionista foi executado até o fim da década de 1970. Nesse paradigma, foram desenvolvidos dois modelos de educação: Modelo Assimilacionista de Submersão e Modelo Assimilacionista de Transição. O objetivo desse paradigma para Maher (2006, p. 20) “é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais”, desta forma ao assimilar a língua, a cultura e os valores da sociedade dominante, o

modelo buscou “integrar” o indígena através do enfraquecimento de suas línguas e identidades culturais. De acordo com Maher (2006, p. 20),

no Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística.

Com o fracasso do Modelo Assimilacionista de Submersão, surgiu o Modelo Assimilacionista de Transição, nesse modelo as crianças não eram retiradas de suas famílias e foram fundadas escolas nas aldeias. Nesse modelo, a criança era alfabetizada na língua falada pelo seu povo, após aprender sobre as estruturas da língua na modalidade escrita, a língua portuguesa era inserida. A língua indígena era usada para ajudar na transição de falante de uma língua indígena para falante da língua portuguesa. Portanto, dentro do Paradigma Assimilacionista foram desenvolvidos e executados modelos coloniais de educação escolar indígena. Nesse sentido é importante refletir: quais modelos de educação as universidades federais tem desenvolvido com os acadêmicos indígenas?

Quando os estudantes indígenas ingressam nas universidades e são obrigados a encaixarem-se na lógica institucional, sob risco de não conseguirem concluir seus cursos, de certa forma, são os Modelos Assimilacionistas da educação voltada para os povos indígenas até 1970 que são lembrados. Para Baniwa (2019), garantir a especificidade de educação na formação superior indígena é o maior desafio das universidades no contexto histórico atual. Conforme o autor,

estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender a suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. Aqui reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos atuais das universidades, fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a coexistência lado a lado e a circulação, interação, aplicação e reconhecimento mútuo entre distintos saberes, pautados em distintas bases e lógicas cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que têm gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias

das elites econômicas e políticas racistas, excludentes e injustas (Baniwa, 2019, p. 67).

Os desafios apontados por Baniwa (2019) refletem o paradigma de educação escolar indígena que Maher (2006) denominou de Paradigma Emancipatório. Dentro desse paradigma, os modelos de educação básica e superior são construídos e desenvolvidos com o intuito de fortalecer as culturas e as línguas indígenas. Conforme Maher (2006), o Paradigma Emancipatório é fruto da luta do movimento indígena com o apoio de entidades civis nas décadas de 1970 e 1980, em contraposição aos projetos do mercado de apagamento das identidades indígenas em nome do “progresso”. A autora ressalta que o movimento indígena e sua participação atuante em Brasília, nas mídias e em organização política em todo o país, mostrou para a nação que os povos indígenas brasileiros estavam vivos, fortes e com projetos de futuro.

De acordo com Maher (2006), com base nos princípios do Paradigma Emancipatório, foi construído o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. Nesse modelo,

pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas (Maher, 2006, p. 22).

Dentro do Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, tanto a língua indígena quanto a língua portuguesa são estimuladas no processo educativo. Para D’Angelis (2020, p. 20), “há ‘coisas’ no mundo que só uma parte das línguas nomeou e reconhece como algo distinto e específico, como também há ‘coisas’ que somente uma língua ou família linguística ‘vê’(...) é a cultura-língua que dá existência às coisas no mundo”. E se o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico fosse o modelo da educação vivenciada pelos povos indígenas no ensino superior? Quantas descobertas científicas e aprimoramento de técnicas de pesquisa nas mais variadas áreas da ciência seriam possíveis, se os estudantes indígenas tivessem a oportunidade de dizerem as suas palavras (Freire, 2020), nas suas “culturas-línguas” no decorrer de suas formações?

O ingresso do estudante indígena na Ufopa é diferenciado e específico. Ingressam via PSEI e candidatos alfabetizados em línguas indígenas acessam cotas específicas. O percurso acadêmico do estudante indígena na Ufopa também é diferenciado e específico, visto que antes de ingressarem em seus cursos de graduação, cursam dois semestres letivos na Formação

Acadêmica Indígena. No decorrer dos processos de ingresso e do primeiro ano da vida acadêmica, os estudantes indígenas são acolhidos em suas diferenças e desafiados a estabelecerem relações entre os conhecimentos que elaboram na universidade, e os conhecimentos que herdaram de seus povos. O tratamento diferenciado e específico finaliza quando ingressam nos seus cursos de graduação. Sob o risco de não corresponderem às expectativas das suas aldeias com relação à área em formação na universidade, os estudantes indígenas da Ufopa são convidados a assimilar silenciosamente o conhecimento valorizado no currículo dos seus cursos de graduação.

3.3 Interculturalidade e Direitos Linguísticos

Para Oliveira (2003), a propagação de que uma unidade linguística é um dos principais símbolos que consolidam um Estado nação é responsável pela imagem de que o Brasil é um país monolíngue em língua portuguesa. Ao almejar o ideal de Estado nação aos moldes da revolução francesa (uma língua, uma bandeira, um hino...), o Estado brasileiro provocou uma guerra contra a diversidade linguística e desenvolveu políticas linguísticas de extermínio às línguas faladas pelos povos indígenas, africanos e imigrantes. Conforme Oliveira (2003, p. 9),

a política de integração do índio, do negro e do imigrante pressupunha a destruição das suas línguas e das suas culturas e sua adaptação ao formato luso-brasileiro. Esta política de integração mudou – oficialmente – com a Constituição Federal de 1988. Reconhecerem-se aos índios, por exemplo, direitos sobre suas terras, mas também direito à sua cultura e às suas línguas (artigos 210 e 231). Os indígenas passaram a ser considerados pelo Estado como elemento constitutivo da sociedade brasileira e não mais como categoria provisória, e a sociedade se deu conta, não sem surpresa, que os índios – as nações indígenas – ainda existem e estarão aqui no futuro.

No Estado brasileiro, os direitos linguísticos dos povos indígenas são oficialmente reconhecidos após a Constituição de 1988. Como vimos na seção anterior, o paradigma da educação voltada para os povos indígenas antes da Carta Magna, considerava o sujeito indígena como um ser provisório, cidadãos que deveriam ser assimilados à sociedade brasileira dominante. Toda ação política e educativa voltada para os povos indígenas objetivava transformá-los em não indígenas, exterminando as suas línguas e culturas.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é um instrumento elaborado pelas comunidades linguísticas (não pelos Estados nações) em favor das suas línguas. O objetivo da Declaração é “corrigir os desequilíbrios linguísticos, de forma que se assegurem o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas, e que estabeleça os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa” (Oliveira, 2003, p. 21). Em seu Artigo 4, no Título

Preliminar que trata dos Conceitos, a Declaração enfatiza a integração, em oposição à ideia de assimilação, nos contextos onde comunidades linguísticas compartilham o mesmo território:

Esta Declaração considera que as pessoas que se transferem e se estabelecem no território de uma comunidade linguística diferente da própria têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de *integração*. A *integração*, entendida como uma socialização adicional destas pessoas, de forma que possam conservar suas características culturais de origem e compartilhar com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos necessários para permitir um funcionamento social global sem mais dificuldades que as dos membros da comunidade receptora (Oliveira, 2003, p. 27).

Compreendendo a Ufopa como um território onde é ofertado o ensino superior público, onde a diversidade de línguas indígenas é uma realidade propiciada por sua localização geográfica, “no coração da Amazônia”, o conceito de integração presente na Declaração aponta caminhos para uma relação de adição linguística e cultural com a comunidade acadêmica não indígena. Se a Política Linguística Institucional tomar como base o conceito de integração presente na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, tanto as línguas indígenas quanto as línguas faladas por outros membros da comunidade acadêmica serão promovidas no ambiente acadêmico.

As comunidades linguísticas da Ufopa que falam línguas indígenas possuem mais dificuldades durante a vivência na universidade do que a comunidade linguística falante de língua portuguesa. Há uma desvantagem no modelo atual de organização das esferas de ensino, pesquisa e extensão para os falantes de línguas indígenas, uma vez que não está alinhado aos princípios do Direito à Diferença. De acordo com Amador de Deus (2019, p. 91),

cada indivíduo, para ter os direitos fundamentais garantidos, tem que ser entendido em sua particularidade e especificidade. Isso porque determinadas violações de direitos carecem de medidas específicas para serem reparadas. Caso contrário corre-se o risco de a medida não alcançar o sujeito de direitos em sua plenitude. Significa dizer que, a partir desse ponto de vista, a diferença que fora utilizada para que se aniquilasse, inclusive o direito à vida, assumirá outra dimensão. Ou seja, nesse novo contexto, a diferença não mais deverá ser utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao contrário, deve ser entendida e levada em consideração para a promoção de direitos. Nessa perspectiva, ao lado da promoção da igualdade, surge, como direito fundamental, o Direito à Diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que assegurará, a determinados grupos, um tratamento especial.

Para que os direitos linguísticos dos estudantes indígenas da Ufopa sejam garantidos em todas as esferas da instituição, é necessário reconhecer o Direito à Diferença, fundamental para a elaboração de políticas de ação afirmativa, editais e projetos específicos para esse público.

Para Amador de Deus (2019), a diferença nessa perspectiva possui um caráter de promoção de direitos, com respeito à diversidade e tratamentos especiais.

Tratamentos especiais são necessários para a correção de injustiças sociais decorrentes da violação de direitos fundamentais. Antes da Constituição de 1988 as leis brasileiras criminalizavam e discriminavam os povos africanos e indígenas. A resistência histórica frente a violência colonial destes povos é nomeada por Bispo dos Santos (2021) de contracolonização. Para o autor, “foi a confluência afropindorâmica na Carta Magna que garantiu aos povos indígenas e quilombolas serem considerados sujeitos de direitos” (Bispo Dos Santos, 2020, p. 177).

Quando se fala em tratamento especial para a promoção de direitos, considera-se o processo histórico da violência colonial que repercute até os dias atuais da sociedade brasileira. Os efeitos do passado colonial ainda são vivenciados no tempo presente. Os direitos linguísticos dos povos originários do Brasil foram violados desde os primeiros contatos com os brancos europeus. Para Cesáire (2020, p. 23),

(...) a conquista colonial fundada no desprezo pelo homem nativo e justificada por esse desprezo, inevitavelmente, tende a modificar a pessoa que o empreende; que o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal. É essa ação, esse choque em troca da colonização, que é importante assinalar.

A conquista colonial está atrelada à barbárie e à negação dos direitos humanos. No Paradigma Assimilacionista descrito por Maher (2006), o Modelo Assimilacionista de Submersão para o aprendizado da língua portuguesa, reflete o desprezo pelos povos indígenas, a percepção desumana de seus corpos e cosmologias, bem como a violência física, simbólica e espiritual da colonização.

Imaginem alguém se apoderando abruptamente de nossos filhos, que falam português em casa, e colocando-os em uma escola na qual o professor fala, por exemplo, somente russo e todos os livros didáticos estão escritos nessa língua? Inimaginável, não é? Mas foi justamente isso o que foi feito com as populações indígenas por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro durante anos a fio (Maher, 2006, p. 21).

A imposição do aprendizado da língua portuguesa aos povos indígenas e a política linguística monolíngue do Estado brasileiro foram ferramentas da colonização. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é um instrumento de proteção e garantias da diversidade linguística no mundo. De acordo com Abreu (2020, p. 181),

no bojo dos chamados “novos direitos”, o Direito Linguístico vem despontando como uma necessidade cada vez mais urgente na sociedade contemporânea, posto que estamos a testemunhar um acelerado processo de erosão da diversidade linguística, bem como um forte movimento de mitigação da cidadania dos indivíduos e dos grupos vinculados às línguas minoritárias do planeta.

As minorias linguísticas no Brasil (César; Cavalcanti, 2007) são formadas pelos grupos sociais falantes de línguas distintas das prestigiadas pelo grupo social dominante. As línguas indígenas brasileiras fazem parte do grupo de línguas minorizadas no planeta, que necessitam de políticas específicas para protegerem e desenvolverem as suas línguas.

De acordo com Hamel (2003), os direitos linguísticos possuem um caráter individual e coletivo, pois um sujeito só pode “exercer seus direitos individuais de comunicar-se na sua língua à medida que exista e sobreviva sua comunidade de fala” (Hamel, 2003, p. 63). A complexidade sociolinguística da diversidade de línguas indígenas presentes na comunidade acadêmica da Ufopa, reforçam os desafios da instituição frente à garantia dos direitos linguísticos destes estudantes e do apoio na manutenção e fortalecimento de suas línguas enquanto membros de distintos povos, com situações sociolinguísticas distintas.

Defendemos que a abordagem da interculturalidade crítica, com o objetivo de garantir direitos linguísticos via política linguística institucional, é um caminho para o sucesso acadêmico dos estudantes indígenas da Ufopa. Essa abordagem, ao questionar as relações de poder entre grupos sociais culturalmente distintos, contribui para a compreensão das percepções da comunidade acadêmica não indígena sobre os estudantes indígenas e pode revelar como a dinâmica dessas percepções impacta na vida acadêmica desses estudantes. De acordo com Walsh (2019, p. 27),

em suma, a interculturalidade é um paradigma “outro”, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica “outra” a esse conceito - uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial.

A perspectiva da interculturalidade crítica não romantiza a tensão do encontro entre culturas de minorias sociais e culturas de grupos sociais com o poder hegemônico. Nessa

abordagem, ao identificar a diferença colonial inicia-se a busca pela modificação desta relação de subordinação. No caso dos estudantes indígenas da Ufopa e das línguas-culturas dos seus povos, ao identificar que a desvalorização de seus saberes no ambiente acadêmico é um fator advindo da diferença colonial, na perspectiva da interculturalidade crítica, deve-se elaborar políticas de ação afirmativa que modifiquem essa realidade.

A interculturalidade crítica ao revelar as diferenças visa desenvolver sociedades democráticas. Nesse sentido, Candau (2020, p. 680) afirma que a interculturalidade crítica

questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Para Baniwa (2019), como os processos interculturais exigem uma postura solidária e colaborativa entre pessoas e grupos, o desafio da interculturalidade no desenvolvimento de políticas públicas em instituições reside no conservadorismo que as constitui “no tocante à compreensão e aceitação de outras racionalidades, práticas e modos de vida que não sejam as lógicas ocidentais de modos de vida e de pensamento que permeiam as práticas políticas e administrativas do Estado” (Baniwa, 2019, p. 219).

De acordo com Fleuri (2017), o diálogo intercultural crítico com os povos indígenas pode ensinar o sistema mundo moderno-colonial uma vivência planetária do cuidado. Para o autor,

os genocídios dos povos ancestrais na América Latina constituem uma dimensão paradoxal do processo de globalização do sistema mundo moderno-colonial que, ao implantar e expandir o modo de produção capitalista mediante a exploração dos recursos da natureza e submissão dos trabalhadores, vem promovendo a destruição sistemática dos ecossistemas, bem como dos seus guardiões ancestrais, entre os quais os povos e as culturas originárias. Assim, neste contexto trágico, torna-se absolutamente necessário aprender com os povos originários ancestrais modos de vida que tornem sustentável a convivência planetária, inclusive para as futuras gerações dos seres humanos e das diferentes espécies de seres vivos que necessitam cuidar da *Mãe Terra*, para que esta possa continuar a nutri-los. O diálogo intercultural crítico com os povos originários implica em desconstruir os processos e princípios coloniais e em promover a construção de modos não coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber (Fleuri, 2017, p. 284).

Como nos lembra Fiorin (2013, p. 13), “o discurso científico constrói modelos que explicam parte da realidade. Por isso, não chega à verdade absoluta e eterna, mas a consensos

provisórios e parciais sobre as explicações que dá para certos fenômenos”. Se as universidades exercitarem o diálogo intercultural crítico com os povos indígenas que as constituem, há possibilidades de observarmos avanços científicos advindos dessa relação em todas as áreas. A ciência avança na medida em que a sociedade muda.

A complexidade das questões sociais do Estado brasileiro na atualidade, nos sugere que é importante ouvir e aprender com os povos que sempre estiveram aqui, que nem mesmo a violência colonial ao longo dos séculos foi capaz de dizimar completamente. A história nos ensina que os povos indígenas sempre estiveram dispostos a compartilhar seus saberes, no entanto, é necessário desconstruir a ideia de universidade monolíngue e de ciência única, para que possamos ouvir as ciências que as línguas dos estudantes indígenas guardam.

3.4 Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior

Iniciamos esta seção que tratamos sobre as bases epistemológicas de Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico para a ciência e a educação superior, com uma reflexão a partir do livro “O perigo de uma história única” da Chimamanda Ngozi Adichie. Para Adichie (2019), a história única está atrelada ao poder. A reflexão que propomos aqui é imaginar como seria a diversidade linguística no Estado brasileiro hoje, se as línguas faladas pelos povos indígenas, ao longo da colonização e pela colonialidade do saber em curso, não estivessem subordinadas ao poder das histórias sobre os povos indígenas, suas línguas e culturas, contada nos livros sobre a História do Brasil em língua portuguesa. Para Adchie (2019, p. 23),

é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero a estrutura de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre quer dizer “ser maior do que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente.

A história única de que o Brasil é um país monolíngue em língua portuguesa foi uma estratégia do poder colonial. Ao longo de toda a história do Brasil, somente a partir do Decreto Nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, o país oficialmente iniciou um processo de promoção de todas as línguas brasileiras

(Morello, 2012). A história colonial do monolinguismo no Brasil também é responsável pelo “rebaixamento” de língua à gíria de todas as línguas faladas pelos povos indígenas, bem como de todas as consequências geradas por tal desvalorização.

A professora Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, coordenadora do Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas (LALLI) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, ressaltou em uma entrevista que apesar de todo o conhecimento sistematizado e divulgado sobre a diversidade das línguas indígenas do Brasil, a história única (conjugada no tempo passado) sobre os povos indígenas e suas línguas persiste nos dias atuais. Nas palavras da pesquisadora: “(...) a gente sabe que predominou o pensamento aqui no Brasil de que aqui se falava uma língua chamada Tupí. Aliás, essa ideia continua a existir apesar de todas as informações que a gente tem hoje sobre os povos, suas línguas e culturas” (Silva; Luciano, 2023, p. 105).

E quanto aos perigos das principais instituições de formação superior continuarem a propagar o monolinguismo como uma verdade histórica sobre as línguas faladas pela comunidade acadêmica interna? Um desses perigos é construir políticas linguísticas que possam ser atreladas ao racismo institucional. De acordo com Bento (2022, p. 78),

(...) é na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados. O racismo institucional, às vezes, se refere a práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado.

Pode parecer uma prática neutra a invisibilidade das línguas indígenas nas Políticas Linguísticas elaboradas pelas universidades federais, onde parte considerável da comunidade acadêmica é composta por estudantes que falam línguas indígenas de troncos linguísticos e famílias linguísticas distintas, com realidades sociolinguística distintas e com necessidades de atendimento específico e diferenciado, para garantir participação em toda a dinâmica que envolve a estrutura acadêmica. Tal prática reforça a discriminação e o preconceito linguístico que os estudantes indígenas enfrentam no decorrer dos seus percursos na universidade. Para Baniwa (2019, p. 71),

(...) O Estado por meio da escola e da universidade, que inferioriza e subalterniza os conhecimentos, os valores e as culturas, é o principal responsável pelas mortes e pela desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígenas. É necessário eliminar a visão de que as línguas e culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras.

Tal desvalorização sistemática e institucionalizada que o professor Gersem Baniwa se refere, denota um dos efeitos da colonialidade do saber (Quijano, 2005), em que a valorização dos conhecimentos depende da raça e da cultura que os produz. A marginalização das línguas e das culturas indígenas é um reflexo da lógica colonial de uma história única sobre o saber. As universidades federais da Amazônia, localizadas privilegiadamente na região com a maior diversidade de línguas indígenas, perdem a oportunidade de inovarem ao silenciarem as ciências armazenadas nessas línguas.

As políticas institucionais que desvalorizam as línguas indígenas, podem ser utilizadas para valorizar, promover e desfazer a histórias únicas sobre os povos indígenas brasileiros. “Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32).

Os efeitos da história única sobre os povos indígenas e suas línguas estão relacionados à relação entre língua e sociedade. Conforme Calvet (2007, p. 155), “as políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre línguas e sociedades”. Para o autor, uma Política Linguística trata das decisões sobre a relação entre as línguas e dada sociedade, enquanto o Planejamento Linguístico trata das medidas de implementação dessas decisões.

Para Maher (2013), a Política Linguística e o Planejamento Linguístico não são processos distintos. As Políticas Linguísticas, para Maher (2013, p. 119), “se referem a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem (...) ou o modo como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas”. A partir desse pressuposto, a autora destaca que nenhuma intervenção política na gerência das línguas é neutra, visto que é determinada pelas relações de poder. As Políticas Linguísticas das instituições federais de ensino superior ao serem elaboradas a partir das necessidades da internacionalização das instituições, podem contribuir com o desprestígio das línguas minoritárias da comunidade acadêmica.

Conforme Altenhofen (2013, p. 94), “a designação *língua minoritária* surge como contraponto do que é *majoritário* e sugere um dualismo entre uma língua ‘geral’ e ‘comum’ e tudo que é exceção ou existe ao lado ou à margem de”. No Brasil, o Português é a língua majoritária. É na língua majoritária do Estado brasileiro que a comunicação oficial na Ufopa é realizada. O planejamento do documento que trata do uso das línguas na instituição, bem como das línguas que serão financiadas, ao ignorar as línguas indígenas da comunidade acadêmica contribui com a política colonial de extermínio dessas línguas.

Conforme Jesus e Oliveira (2021), as Políticas e Planejamento Linguístico para Ciência e Educação Superior (PPLICES) são um campo de estudo emergente, interdisciplinar, dentro da área de Política Linguística, que objetiva refletir sobre os usos das línguas na educação superior, a partir da análise das relações de poder para “corrigir injustiças e desigualdades” através de intervenções sobre o lugar das línguas na dinâmica de ensino e propagação da ciência nas universidades. Para os autores, “o campo de PPLICES tem a tarefa de problematizar este fazer científico do olhar eurocêntrico que fundou nossa educação superior” (Jesus; Oliveira, 2020, p. 12). Portanto, trata-se de uma área que explora a relação entre o multilinguismo e a colonialidade do saber.

Dentro do campo de PPLICES, questões relacionadas à produção de conhecimentos nas línguas dos estudantes indígenas nas universidades necessitam de estudos. Conforme Jesus e Oliveira (2020, p. 16),

na questão da produção, identificamos que o campo de PPLICES nos pede respostas sobre, por exemplo, a produção de conhecimentos em línguas minorizadas. Ainda que cada língua tenha em si os conhecimentos e saberes de seu povo, a sistematização desse conhecimento muitas vezes só acontece quando outra língua se apropria deles. Afim com a questão da colonialidade, essa apropriação comumente resulta em pilhagem de conhecimentos e riquezas.

Para que a produção e a sistematização de conhecimentos dos estudantes indígenas nas universidades também sejam mediadas pelas suas línguas indígenas, políticas específicas precisam promover tais ações. Para Jesus e Oliveira (2020), as escolhas sobre as línguas que mediarão o conhecimento, que receberão financiamento para o aprendizado, a tradução e a publicação são escolhas que marcam a posição ideológica da instituição. Conforme os autores, tais escolhas levam as instituições a se afastarem da diversidade linguística da comunidade acadêmica para se aproximarem das línguas utilizadas nos grandes centros de poder. Para os autores, a

diversidade linguística pode funcionar na produção e difusão de conhecimento como um recurso que amplia o capital linguístico, valoriza os bens culturais e empodera sujeitos. PPLICES de promoção do multilinguismo podem ser um caminho de democratização do fazer científico e a publicação na própria língua é um meio essencial para estimular o fortalecimento das comunidades científicas locais e regionais (Jesus; Oliveira, 2020, p. 21).

Jesus (2018), em sua tese de doutorado, sistematizou diretrizes para orientar a criação de PPLICES voltadas para o multilinguismo. De acordo com os estudos da pesquisadora, as PPLICES ao defenderem o multilinguismo da ciência estarão contribuindo com a construção

de uma percepção plural dos objetos científicos, visto que na relação entre as línguas e culturas diferentes surgem perspectivas distintas de olhar para o mesmo objeto ou problema de pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, Baniwa (2019) ressalta que a assimetria na troca de conhecimentos entre a universidade e os estudantes indígenas é fruto do silenciamento e da invisibilidade do saber indígena nas instituições. Para o pesquisador indígena, são as universidades que perdem a oportunidade de se educarem em outras cosmologias quando silenciam e invisibilizam os estudantes indígenas. Conforme Baniwa (2019, p. 71),

os estudantes indígenas nunca saem da universidade com menos conhecimentos, pelo contrário, sempre com muito mais conhecimentos, pois, além dos conhecimentos tradicionais que já carregam e aperfeiçoaram ao longo da vida familiar e comunitária da aldeia, agora somam a isso os novos conhecimentos adquiridos na universidade, sempre em seus termos. O mesmo não acontece com a ciência ou a universidade que pouco ou quase nada aproveita dos muitos conhecimentos que os estudantes indígenas portam e circulam silenciosamente e invisivelmente por seus corredores e salas de aula.

Os estudantes indígenas aprendem sobre as universidades e os conhecimentos que circulam dentro dela, no entanto, as universidades não aprendem sobre as aldeias e os conhecimentos que circulam dentro delas. Na busca de dialogar com as línguas e as culturas dos centros de poder, as instituições públicas de ensino superior reproduzem a lógica colonial do saber ao não promoverem as línguas indígenas no espaço acadêmico. Para Jesus (2018), é necessário refletir sobre os sentidos das produções científicas desenvolvidas pelos estudantes indígenas:

ora, suponhamos que uma estudante indígena produz uma monografia em uma pós-graduação de uma universidade federal do Brasil. E que o faz em sua própria língua e também nela publica seu estudo. Sua pesquisa terá menos valor que a de alguma colega de classe, que fez o mesmo processo mas em português, ou então de uma terceira, que tenha produzido e publicado em inglês? Do ponto de vista bibliométrico, sabemos que o terceiro texto será considerado mais relevante, de maior impacto. Mas, do ponto de vista científico, é possível comparar a importância desses três estudos com base apenas na bibliometria? E do ponto de vista dialógico, será que a todos os três interessa ser lido pela anglofonia? Ou será que cada um produziu na língua de seus pares, a quem a pesquisa se destinava? E, ainda, do ponto de vista dos direitos linguísticos como direitos humanos, ganhamos mais em ampliar o volume de produção científica em uma língua nativa não oficial ou em uma língua globalmente hegemônica? Afinal, a colonialidade nos fez esquecer de que não há critério de cientificidade para as línguas, todas são recurso para fazer ciência (Jesus, 2018, p. 183).

Como alerta Jesus (2018), não há critério científico para a determinação das “línguas da ciência”. O *status* de “língua para a ciência” é uma escolha ideológica das instituições. No

entanto, tal escolha impacta na vida acadêmica dos estudantes indígenas cujo bilinguismo é considerado um “problema”. Para Maher (2007, p. 70), a avaliação que se faz do bilinguismo de minorias linguísticas é central no estabelecimento de programas de educação para eles voltados”. Conforme a autora, quando o bilinguismo é tratado como um problema, os programas de educação tendem a reproduzir ações que induzam o estudante a silenciar sua língua materna e transformar-se em um sujeito monolíngue em língua portuguesa. Para Jesus e Oliveira (2020, p. 23),

PPLICES nos permite discutir de forma sistemática e estratégica as oportunidades que nos abre este novo multilinguismo, mas para que a discussão evolua para ações de proteção e promoção das línguas minoritárias e minorizadas no campo da ciência, incumbe a este campo debruçar-se sobre as problemáticas que a ele se apresentam para construir soluções que contribuam para ações éticas sobre as línguas e a produção e circulação de conhecimentos.

Nesse sentido, ressaltamos a pesquisa desenvolvida por Guimarães (2020) em sua tese de doutorado. A pesquisa objetivou apresentar uma proposta de Política Linguística Institucional para as universidades federais, com o intuito de auxiliar o processo de internacionalização em uma perspectiva multilíngue para que a existência de diferentes línguas no ambiente acadêmico não gere favorecimento de uma em detrimento de outras. Para o pesquisador há uma hierarquização dos conhecimentos no percurso da internacionalização, uma vez que as ciências exatas são priorizadas e os conhecimentos locais são desconsiderados. Para Guimarães (2020, p. 76),

isso pode ser visto como uma tentativa de “melhorar” o conhecimento local, a partir do conhecimento gerado no Norte, como se lacunas locais pudessem ser preenchidas, de forma direta, pelo conhecimento produzido no exterior, sem as devidas adaptações, numa forma de “imperialismo” epistemológico.

A pesquisa de Guimarães (2020) aponta que não há uma relação de troca de conhecimentos no percurso da política de internacionalização desenvolvida no Brasil. Para o pesquisador, programas como o Ciências sem Fronteiras deveriam ser expandidos para campos diversos do conhecimento e estimular que em contrapartida, alunos estrangeiros das universidades que recebem alunos brasileiros também viessem para o Brasil desenvolver suas pesquisas. De acordo com o pesquisador, essa seria uma forma de reconhecimento dos saberes locais. Nesse sentido, ao observarmos a realidade das políticas linguísticas e de internacionalização das universidades federais da Amazônia paraense, é necessário “Amazoniar

a internacionalização” para que ela não reproduza colonialidade e subalternize saberes (Mignolo, 2020).

Guimarães (2020) estudou 63 universidades federais brasileiras, destas, 42 universidades participaram da pesquisa ao responderem questionários e disponibilizarem o texto de Política Linguística das suas instituições. Das 33 universidades que apresentaram um texto de Política Linguística, as datas dos documentos indicam que foram publicados a partir do ano de 2017. Para o pesquisador, a data dos documentos está relacionada ao momento em que o recredenciamento das universidades no programa Idiomas sem Fronteiras exigiu a elaboração de Políticas Linguísticas Institucionais para o recebimento de recursos para a internacionalização e o ensino de línguas.

Em sua pesquisa, Guimarães (2020) constatou que o processo de internacionalização ocorre “de níveis altos da gestão e ‘empurrando’ o processo de internacionalização (importado diretamente de países hegemônicos) sem levar em conta as necessidades e interesses locais” (Guimarães, 2020, p. 211). Conforme o pesquisador, suas análises sugerem que o modelo de internacionalização das universidades federais parte de um movimento de reação passiva às decisões governamentais.

Guimarães (2020) elaborou uma proposta de política linguística para a internacionalização em que apresentou 6 dimensões de usos das línguas em nível institucional: línguas de admissão; línguas de ensino; línguas de instrução; línguas de pesquisa; línguas de administração e línguas de comunicação externa. Para o pesquisador, as políticas linguísticas das universidades ao considerarem as seis dimensões apresentadas a partir da sua pesquisa, se aproximarão de um modelo multilíngue de Política Linguística Institucional. A partir do modelo apresentado, o pesquisador defende que as universidades federais podem atender tanto as demandas globais quanto as locais:

a proposta de PL apresentada aqui é focada na internacionalização, mas é importante salientar que ele deve abranger línguas consideradas “minoritárias”, como línguas indígenas, línguas de herança/imigração (por exemplo, pomerano e talian) e LIBRAS, para promover um espaço mais democrático para uso de línguas locais e globais. No caso da UFES, por exemplo, a “Licenciatura Intercultural Indígena” e a “Licenciatura em Educação do Campo” são exemplos de cursos que agregam usuários de línguas indígenas e de herança. Além disso, estudantes surdos podem ser incluídos em atividades de internacionalização, por meio do uso de LIBRAS (Guimarães, 2020, p. 231).

Abranger as línguas indígenas nas políticas linguísticas das universidades federais é pressuposto para a criação de um ambiente institucional democrático e de valorização da

diversidade local que o constitui. A Ufopa é formada por uma comunidade acadêmica que, além da língua portuguesa e das línguas de prestígio da lógica do poder hegemônico, é falante de diversas línguas indígenas dos povos da região amazônica. Quando a diversidade linguística é celebrada nas universidades, as histórias locais passam a ocupar um outro espaço dentro dos projetos globais. Conforme Mignolo (2020, p. 331),

a celebração do bi ou do plurilinguajamento é precisamente a celebração, da brecha no processo global, entre histórias locais e projetos globais, entre “mundialización” e globalização, de línguas a movimentos sociais, e uma crítica da ideia de que a civilização se associa à “pureza” do monolinguajamento colonial e nacional.

As políticas linguísticas das universidades brasileiras abriram uma “brecha” no processo global de internacionalização entre histórias locais e projetos globais? Como a Ufopa, a primeira universidade federal do Estado do Pará localizada no interior da Amazônia, deve elaborar a sua política linguística de modo que celebre as histórias locais, seus saberes e cosmologias sistematizados nas línguas e culturas indígenas? De acordo com Mignolo (2020, p. 105), “sociedades silenciadas são, é claro, sociedades em que há fala e escrita, mas que não são ouvidas na produção planetária de conhecimento, orientadas pelas histórias locais e as línguas locais das ‘sociedades silenciadoras’ (isto é, desenvolvidas)”. Para obtermos as respostas dos questionamentos acima, é necessário compreendermos as concepções de língua e de políticas linguísticas elaboradas pelos povos indígenas brasileiros.

Em nossa pesquisa, ao sistematizarmos diretrizes para a construção da política linguística da Ufopa, partimos dos conceitos de língua e de políticas linguísticas presentes no Plano de ação para a Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI) no Brasil⁵. O documento está disponível no site⁶ da DILI, foi elaborado em 2021 (atualizado em 2024) e resulta da articulação dos povos indígenas do Brasil em uma construção coletiva entre organizações e instituições diversas.

A Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o ano de 2019 como o Ano Internacional das Línguas Indígenas, com o objetivo de celebrar as cerca de 7 mil línguas indígenas do mundo e alertar sobre as necessidades de políticas de promoção e preservação dessa diversidade linguística. Em 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), proclamou os anos de 2022 a 2032 como a Década Internacional das Línguas Indígenas.

⁵ Disponível em: https://www.decadalinguasindigenasbr.com/wp-content/uploads/2024/04/PLANO-DE-ACAO_2024_TUALIZADO.pdf

⁶ <https://www.decadalinguasindigenasbr.com/>

No Brasil, o plano de ação para a década parte do protagonismo indígena e das parcerias com não indígenas a partir dos seguintes Grupos de Trabalho: Grupo de Trabalho de Línguas Indígenas, Grupo de Trabalho do Português Indígena e Grupo de Trabalho das Línguas Indígenas de Sinais. O plano de ação da DILI no Brasil possui o lema “Nada para nós sem nós”, e parte da Declaração de Los Pinos, elaborada no México em 2020 com o intuito de estabelecer fundamentos para construção dos planos de ação a nível global. A declaração estabelece que em todos os processos que envolvem as ações da DILI devem garantir a participação efetiva dos povos indígenas.

No documento intitulado “Plano de ação para a década internacional das línguas indígenas no Brasil”, a seção 2 ressalta os princípios da “coletividade, compromisso, responsabilidade, unidade, solidariedade, respeito e cooperação, considerando as cosmovisões dos povos indígenas”, ao abordar seis aspectos da compreensão de línguas indígenas que moldam o documento: 1º) “a língua não está dissociada do território, da espiritualidade, do bem-estar de seus falantes”; 2º) “a língua é a memória do nosso povo, que guia e nos orienta através de nossos ancestrais”; 3º) “a língua é identidade coletiva”; 4º) “a língua expressa conhecimentos milenares, resistência, história e nossa cultura ancestral”; 5º) “o respeito às línguas indígenas, inclusive o português-indígena, é sagrado para todos os povos indígenas; 6º) “toda vida indígena importa e é, para cada povo sagrada, lembrando que é um direito constitucional”.

A quarta seção do plano nacional da DILI é intitulada “Concepção de Políticas Linguísticas”. Nessa seção o documento destaca que as políticas linguísticas não se resumem “a atos, diretrizes, normas e regras” ao enfatizar a necessidade da articulação das condições sociais dos falantes das línguas indígenas, bem como da importância de que todos os projetos educacionais que envolvem os povos indígenas considerem a realidade social, cultural e territorial: “não importa se, na aldeia ou no universo urbano, a relação língua e território deve ser levada em conta em qualquer projeto educacional, de acessibilidade digital e implementação de políticas linguísticas”.

No artigo intitulado “Década Internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas”, publicado em 2022, as pesquisadoras indígenas Altaci Corrêa Rubim, Anari Braz Bomfim e Sâmela Ramos da Silva Meirelles abordam as concepções de língua/linguagem da base epistemológica para as políticas linguísticas na DILI. Nesse artigo, as autoras discutem os princípios apresentados no documento do plano nacional para a década. Para as autoras,

a perspectiva da natureza integral da vida – forma holística, orgânica e interdependente – é fruto de como as epistemologias indígenas conectam conhecimentos e práticas, não os distinguem ou os separam como as epistemologias ocidentais hegemônicas, marcadas pela disciplinarização e pelo pensamento cartesiano que fixa diferenças binárias como homem/natureza, por exemplo. As espiritualidades, princípios e sistemas de vida estão interligados e são indissociáveis nessas lógicas indígenas (Rubim *et al.*, 2022, p. 169).

As pesquisadoras defendem que a compreensão das concepções de língua/linguagem dos povos indígenas está interligada à perspectiva holística das epistemologias de cada povo. Nesse sentido, as línguas indígenas não são sistemas de códigos, são parte integral da vivência indígena em todos os âmbitos e que refletem os aprendizados coletivos entre humanos e não humanos. A natureza, a cosmologia, o território e a espiritualidade, são bases epistemológicas para a concepção de línguas indígenas e elaboração de políticas linguísticas definidas no documento do plano de ações da DILI.

Para Rubim *et al.* (2022), a formulação e institucionalização de políticas linguísticas devem ser realizadas com os povos indígenas e a partir de suas bases epistemológicas. Conforme as autoras, a elaboração de políticas deve considerar as políticas linguísticas indígenas em desenvolvimento pelos povos indígenas. Na área de abrangência da Ufopa há dezenas de escolas indígenas, associações indígenas e movimentos sociais indígenas, nesse sentido, a elaboração da política linguística institucional, ao prever as línguas indígenas, deve considerar a participação efetiva dos representantes de cada povo/língua/território.

A política linguística da Ufopa, se optar por uma abordagem de celebração da diversidade linguística institucional, poderá ressignificar o projeto local de internacionalização da instituição, com normativas de usos e promoção das línguas da comunidade acadêmica a partir das histórias locais constituídas por seus saberes e projetos de futuro.

Viajam as teorias: algumas sozinhas, outras acompanhadas. Quando chegam aos lugares, sua adaptação ao novo ambiente será ou não tão fácil como pode sugerir o entusiasmo do momento de chegada. Outras teorias não viajam, ou viajam menos e com mais dificuldade. Talvez precisemos refletir mais sobre quando e por que uma teoria – produzida para explicar um tipo de questão, problema e situação histórica, em um local geopolítico e geográfico específico, dentro de uma história local – transforma-se num projeto global, desejada e convidada a entrar em uma nova localidade (Mignolo, 2020, p. 245).

Os saberes das ciências indígenas traduzidos nas línguas e culturas dos povos indígenas que compõe o mosaico da diversidade linguística e cultural da Ufopa, se celebrados

institucionalmente via política linguística, podem contribuir com o avanço epistemológico e a inovação científica em todas as esferas de comunicação da universidade.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, contextualizamos a pesquisa e nossas escolhas metodológicas. Nossa pesquisa trata-se de um estudo de caso etnográfico (André, 2012), uma vez que nosso objetivo foi compreender como a comunidade acadêmica não indígena da Ufopa significa a presença indígena, bem como de que forma uma Política Linguística Institucional Multilíngue pode contribuir com o fortalecimento das línguas indígenas. A partir da visão de filósofos, lideranças e pesquisadores indígenas sobre a violência colonial e seus efeitos nas línguas indígenas (Kopenawa; Albert, 2015; Rubim, 2016; Bomfim, 2017; Meirelles, 2020; Puri, 2020), elaboramos o curso A cartografia das línguas indígenas da Ufopa com o intuito de debater questões relacionadas ao preconceito linguístico (Bagno, 2007) que os estudantes indígenas denunciam na Ufopa. Neste capítulo, descrevemos o desenvolvimento das etapas da nossa pesquisa.

4.1 Contextualização da pesquisa e da escolha metodológica

Em 2023, a Ufopa era a única universidade federal do Estado do Pará que não possuía uma resolução ou documento normativo de Política Linguística. Naquele momento, a instituição estava em processo de construção da minuta desse documento. A proposta de pesquisa desta tese nasceu com o intuito de contribuir na elaboração da minuta a partir do mapeamento das línguas dos estudantes indígenas. A ausência de pesquisas e dados institucionais quanto à realidade linguística da Ufopa, nos motivou a mapear os povos e as línguas indígenas presentes na instituição para garantir que, no documento normativo institucional que trata das línguas, as línguas indígenas fossem promovidas enquanto ação política atrelada à permanência indígena.

A língua portuguesa é a língua de instrução do conhecimento produzido, compartilhado e transformado dentro das universidades. Para os povos indígenas brasileiros, a necessidade da proficiência e o aprendizado da língua portuguesa ao longo da história, começa como imposição e atualmente é um instrumento de luta. Baniwa (2019) afirma que um dos direitos mais importantes conquistados pelos povos indígenas na Constituição Federal de 1988 foi o reconhecimento de suas capacidades cognitivas, civil e jurídica. A partir deste reconhecimento o modelo político de tutela do Estado imposto aos povos indígenas entra em declínio. Dessa forma, para os povos indígenas, aprender a língua portuguesa da Constituição é uma ferramenta de garantia da autonomia do projeto político de futuro elegido por cada povo.

Para Davi Kopenawa (2015), a violência colonial sofrida pelo seu povo teve como fator determinante o desconhecimento da língua portuguesa, conforme o excerto a seguir:

muito mais tarde, já adulto, comecei a me perguntar o que os brancos tinham vindo fazer em nossa floresta naquele tempo. Acabei entendendo que queriam conhecê-la para desenhar seus limites e, assim, poder se apoderar dela. **Nossos antigos não sabiam imitar a língua daqueles forasteiros. Por isso os deixaram chegar perto de suas casas sem hostilidade. Se tivessem entendido as palavras deles tão bem quanto as nossas, com certeza os teriam impedido de entrar em sua floresta com tanta facilidade!** (...) Dói-me pensar nisso. Foram enganados por essas mercadorias e morreram todos só por isso. Foi assim que desapareceram quase todos os meus maiores, só por querer fazer amizade com os brancos. Depois da morte deles, fiquei só, com minha raiva. Ela nunca mais me deixou desde então. É ela que hoje me dá a força de lutar contra os forasteiros que só pensam em queimar as árvores da floresta e sujar os rios como bandos de queixadas (Kopenawa; Albert, 2015, p. 245, grifos nossos).

Compreender a língua e o modo de vida dos não indígenas se transformou em sinônimo de resistência e sobrevivência para os povos indígenas. No excerto acima, Davi Kopenawa nos ajuda a compreender a dimensão das consequências do violento processo histórico de colonização dos povos indígenas brasileiros. Para ele, a cosmologia indígena da troca e da generosidade com o diferente se transformou em uma fraqueza perante os brancos dos primeiros contatos com o seu povo. Kopenawa aponta o “querer fazer amizade com os brancos” e a incompreensão da língua portuguesa como fatores que contribuíram para o genocídio de muitos do seu povo. Por isso, compreender a língua portuguesa, fortalecer a educação escolar nas aldeias e lutar por ensino superior são apontados como instrumentos de fortalecimento dos povos indígenas brasileiros.

A 1ª Edição do Núcleo Ação Saberes Indígenas na Escola na Ufopa (ASIE/Ufopa) em 2023, constatou a realidade sociolinguística diversa dos povos da área de abrangência da instituição: há povos em situação de retomada (Rubim, 2016; Bomfim, 2017; Meirelles, 2020; Puri, 2020) das suas línguas ancestrais; há povos em situação de fortalecimento da língua indígena frente ao avanço da comunicação interna em língua portuguesa, o que tem comprometido o bilinguismo do povo; há povos que falam várias línguas indígenas e demandam o ensino de língua portuguesa como terceira e/ou quarta língua em suas escolas. Cada povo possui o seu projeto político de educação e planejamento linguístico quanto ao futuro das línguas indígenas, língua portuguesa e línguas estrangeiras presentes no currículo das escolas localizadas em suas aldeias.

Nas escolas indígenas, o ensino e a aprendizagem da modalidade da língua portuguesa que rege os documentos oficiais do Brasil ainda é um desafio. Tal desafio reflete a necessidade das políticas de ações afirmativas de ingresso e permanência para o público indígena nas universidades. No caso da Ufopa, há estudantes alfabetizados em línguas indígenas, em que a língua portuguesa é a segunda, terceira ou quarta língua, e há estudantes alfabetizados em língua portuguesa em escolas indígenas precarizadas pelo poder público nas regiões de rios e florestas.

A língua portuguesa ensinada nas escolas indígenas da área de abrangência da Ufopa não reflete a variedade da língua portuguesa dos textos científicos das ciências que moldam a universidade. Na Ufopa, a necessidade de um ingresso diferenciado e de uma formação acadêmica específica para o público indígena, baseia-se no reconhecimento institucional quanto à realidade e os desafios da educação escolar indígena desenvolvida nos territórios dos povos localizados na região amazônica.

A Ufopa possui uma realidade multilíngue em seu corpo discente, no entanto, há poucos registros de estudos e pesquisas que discutam os reflexos desta realidade no ensino e na permanência. Nesta pesquisa, buscamos compreender os impactos da diversidade de línguas indígenas da instituição a partir da percepção da comunidade acadêmica não indígena: estudantes e servidores (técnicos e docentes). Partimos do pressuposto de que, para construirmos políticas de inclusão e de combate ao preconceito linguístico, é necessário a realização de pesquisas e análises que exponham a base dos discursos e ações que motivam as violências que os estudantes indígenas vivenciam no ambiente institucional acadêmico.

No livro *Preconceito linguístico*, na sessão intitulada “Subvertendo o preconceito linguístico”, Bagno (2007, p. 138) ressalta a necessidade de reconhecer que o preconceito linguístico só terá fim quando houver justiça e igualdade social no mundo. Enquanto a marginalização de grupos sociais e a divisão de classes existir, o fim do preconceito não será possível. No entanto, o autor aponta que podemos praticar “pequenos atos subversivos” para encarar essa realidade. Conforme o autor,

por mais que isso nos entristeça ou irrite, é preciso reconhecer que o preconceito linguístico está aí, firme e forte. Não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra, porque isso só será possível quando houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos, que é uma sociedade que, para existir, precisa da discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização. Apesar disso, acredito também que podemos praticar alguns pequenos atos subversivos, uma pequena guerrilha contra o preconceito, sobretudo porque nós, professores, somos muito importantes como formadores de opinião (Bagno, 2007, p. 139).

Nossa metodologia de trabalho para o desenvolvimento do projeto de pesquisa desta tese envolveu ações integradas de ensino, pesquisa e extensão. Não temos a pretensão de descrever em nosso capítulo metodológico uma receita para o fim do preconceito linguístico e das denúncias de racismo que os estudantes indígenas vivenciam na universidade. Neste capítulo, descreveremos como organizamos a nossa “pequena guerrilha contra o preconceito linguístico” na Ufopa, no âmbito da execução da etapa de pesquisa do projeto integrado intitulado “Análise da Percepção e Avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da Ufopa: o desenvolvimento de uma metodologia institucional integrada na elaboração de diretrizes para a construção da política linguística indígena,” contemplado no Edital Nº 001/2023 do Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (PEEx), organizado pelo Comitê Gestor de Programas Institucionais da Ufopa.

Para as discussões e proposta da tese, nos ateremos às ações de pesquisa desenvolvidas pela equipe do projeto. Nossa pequena guerrilha contra o preconceito linguístico contou com o desenvolvimento de planos de trabalho de quatro estudantes indígenas da graduação da Ufopa que atuaram como pesquisadoras em todas as etapas das ações de pesquisa e geração de dados.

O desenvolvimento da nossa pesquisa parte do pressuposto de que quando o processo de formulação de Políticas Linguísticas das universidades possui o enfoque exclusivo na internacionalização do ensino superior, elas tendem a priorizar as línguas de poder hegemônico prestigiadas na comunicação externa. Em nossa pequena guerrilha, corroboramos com os estudos de Guimarães (2020) de que a Política Linguística Institucional pode ser uma ferramenta de promoção da realidade multilíngue da instituição e de fortalecimento das relações interculturais. Para o autor,

a internacionalização ainda tem impactos na formulação, implementação e avaliação dos currículos, e pode ser ‘abraçada’ por todos os níveis/atividades da instituição como o ensino, pesquisa, extensão e gestão/administração, para que possa ser inclusiva, participativa e sustentável. Como processo multifacetado, pode promover a inclusão de aspectos internacionais, interculturais e valores locais/globais às atividades institucionais, de forma a trazer contribuições significativas para a sociedade, ao estimular a participação de diversos agentes num processo de protagonismo, em vez de promover ações reativas e passivas diante de demandas externas (Guimarães, 2020, p. 97).

As políticas de internacionalização do ensino superior são importantes para o fortalecimento da ciência no mundo e possibilitam intercâmbio de tecnologias. No entanto, políticas linguísticas institucionais quando são construídas no contexto de ação reativa às demandas externas da internacionalização das agências científicas de fomento, por exemplo,

focam na comunicação externa, promovem cursos de ensino de línguas estrangeiras e de prestígio para a publicação científica. Nossa pesquisa pretende contribuir com o debate de construção da Política Linguística Multilíngue da Ufopa, que visibilize e promova tanto as línguas para a comunicação externa quanto as línguas utilizadas pela comunidade acadêmica.

A violência colonial provocou danos irreparáveis aos povos indígenas e suas línguas. A Ufopa, a primeira universidade pública localizada no interior da Amazônia, através do documento que normatiza os usos das línguas dentro de sua política, pode contribuir com o fortalecimento das línguas indígenas que resistiram à violência colonial e que compõe a diversidade étnica e linguística da comunidade acadêmica.

4.2 Fundamentos metodológicos da pesquisa

Para Larchert (2017), as pesquisas em educação ligadas ao campo da cultura, tem utilizado a etnografia para compreender processos educativos nos modos de vida e concepções de mundo dos sujeitos. Nossa pesquisa trata-se de um estudo de caso etnográfico (André, 2012), uma vez que nosso objetivo foi compreender como a comunidade acadêmica não indígena da Ufopa significa a presença indígena, bem como de que forma uma Política Linguística Institucional Multilíngue pode contribuir com o fortalecimento das línguas indígenas.

De acordo com André (2013), os estudos de caso são instrumentos valiosos para as pesquisas voltadas à investigação de fenômenos educacionais específicos em dado contexto. Conforme a autora,

o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (André, 2013, p. 97).

O estudo de caso nos permitiu contextualizar a universidade e suas especificidades quanto à localização geográfica, o perfil do público indígena atendido, os documentos normativos de ingresso e permanência indígena e o seu projeto educacional diferenciado para estudantes indígenas. Reconhecemos a complexidade do objeto do presente estudo, por isso partimos do local para compreender o universal acerca das dinâmicas que envolvem a língua em espaços de poder. Segundo Mattos (2011, p. 58),

a etnografia está interessada no significado local para estas pessoas em particular. Existe este interesse geral em comparação com todos os outros modos de ser e fazer que nós conhecemos como humanos, mas existe também o interesse no estudo de caso local, de ser bem específico sobre o significado da organização de um grupo particular de pessoas. Como na linguística, estamos interessados em alguma coisa que é universal sobre a linguagem enquanto ela mesma, na forma que a conhecemos, mas só podemos aprender sobre a universalidade estudando os casos particulares.

Qual é o significado local atribuído à presença indígena em uma universidade localizada na região Amazônica? Como a comunidade acadêmica da Ufopa reage à diversidade étnica presente na instituição? Para imaginar novas cartografias (Krenak, 2022) de valorização das línguas indígenas na universidade via Política Linguística Institucional, precisamos compreender como a comunidade acadêmica não indígena se comporta frente às dinâmicas acadêmicas enfrentadas pelos indígenas.

Para investigar tais questões, recorreremos aos caminhos institucionais de financiamento interno da proposta. O Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão está previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI/Ufopa (2024-2031)⁷ e possui o objetivo de integrar o ensino de graduação e de pós-graduação com a educação básica, por meio de projetos que envolvam ações de ensino, pesquisa e extensão. O Comitê Gestor de Programas Institucionais (CGPrits) da Ufopa publicou em 3 de julho de 2023 o Edital do Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (PEEx) – Edital Nº 001/2023 CGPrits/Ufopa. Submetemos nossa proposta de pesquisa neste edital e no dia 21/08/2023 foi divulgado o resultado da avaliação do mérito dos projetos. Nossa pesquisa foi contemplada com financiamento total para o seu desenvolvimento.

⁷ Disponível em: <https://pdi.ufopa.edu.br/pdi/pdi-2024-2031-1/pdi-2024-2031/>

Figura 3 – Resultado final de avaliação do mérito do projeto integrado

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ GABINETE DA REITORIA COMITÊ GESTOR DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS					
Edital Nº 001/2023 – CGPRITS/UFOPA PROGRAMA INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (PEEx)					
ETAPA II – AVALIAÇÃO DO MÉRITO DO PROJETO RESULTADO FINAL					
<p>A Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa, por meio do Comitê Gestor dos Programas Institucionais - CGPRITS, no uso das atribuições conferidas pela Portaria nº 369/2022 Reitoria/Ufopa, torna público o Resultado Final do Edital nº 001/2023 – CGPRITS/UFOPA, do Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão – PEEx.</p>					
Nº	TÍTULO DO PROJETO	COORDENADOR (A)	UNIDADE ACADÊMICA OU CAMPUS	MÉDIA	SITUAÇÃO
1	ANÁLISE DA PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DA CARTOGRAFIA LINGÜÍSTICA DOS POVOS INDÍGENAS DA UFOPA: O DESENVOLVIMENTO DE UMA METODOLOGIA INSTITUCIONAL INTEGRADA NA	MARILIA FERNANDA PEREIRA LEITE	IFII	10	APROVADO E CLASSIFICADO 1º colocado (Vaga IFII)

Fonte: Comitê Gestor dos Programas Institucionais.

O financiamento institucional do projeto foi fundamental para a visibilidade da pesquisa e mobilização da comunidade acadêmica indígena a respeito da Política Linguística institucional. A proposta do projeto integrado compreende os danos que ao longo da colonização as pesquisas científicas têm causado aos povos indígenas. Nesse sentido, todos os estudantes indígenas da instituição, via representações estudantis, atuaram como colaboradores e pesquisadores. Para Smith (2018, p. 55),

a pesquisa não tem sido neutra em sua coisificação do outro. A coisificação é um processo de desumanização. Com seus vínculos evidentes com o conhecimento ocidental, a pesquisa gerou uma relação particular com os povos indígenas que continua sendo problemática. Ao mesmo tempo, contudo, novas pressões que resultam de nossas próprias políticas de autodeterminação, do desejo de maior participação ou controle sobre o que acontece conosco, e de mudanças no ambiente global, tem significado que há um compromisso mais ativo e cúmplice na atividade de pesquisa por parte dos povos indígenas. (...) é importante termos uma compreensão crítica a respeito de alguns instrumentos de pesquisa, obviamente não somente instrumentos técnicos, mas de instrumentos conceituais que nos fazem sentir desconfortáveis, que evitamos, e para os quais não temos respostas fáceis.

A natureza do nosso objeto de estudo atrela-se ao desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa em que os estudantes indígenas são os principais pesquisadores e colaboradores. A comunidade acadêmica não indígena e sua reação frente à presença indígena na instituição, foi o ponto focal do estudo e da busca em compreender como as línguas indígenas devem ser

abordadas no documento institucional sobre línguas da instituição, de modo que não se torne mais um instrumento de poder da colonialidade (Mignolo, 2020) sob as línguas indígenas.

A proposta do estudo surge a partir da constatação de um problema institucional quanto à gestão das línguas da comunidade acadêmica. A abordagem do tipo etnográfico permite a descrição contextualizada das justificativas, escolhas metodológicas e instrumentos utilizados no estudo. Para Mattos (2011), a etnografia é o fazer de pesquisadores incomodados com dado fenômeno social.

Buscando responder a pergunta — Quem pode fazer etnografia? —, diria que qualquer pesquisador culturalmente sensível pode fazê-la, embora minha resposta aos meus alunos seja: aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo. Portanto, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante deve fazer pesquisa etnográfica. Como fazê-la? Só o pesquisador ou pesquisadora pode responder a este questionamento através do campo, pois cada campo é único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único (Mattos, 2011, p. 31).

Incomoda-nos que aos estudantes indígenas e suas línguas recaia toda a responsabilidade institucional das altas taxas de reprovação, retenção e evasão acadêmica. A escolha metodológica do estudo requereu a utilização de instrumentos diversos em todas as etapas. A elaboração do produto educacional que motivou a geração dos dados que analisamos, foi produzido com base em pesquisas teóricas, documentais, questionários, imagens e histórias dos estudantes indígenas da Ufopa.

Conforme Mattos (2011, p. 32),

a partir dos anos 80 e até os dias atuais, alguns instrumentos etnográficos passaram a ser frequentemente utilizados em pesquisas educacionais, por isso vale a pena citar alguns, são eles: observação participante, entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros. Decorrentes desses tipos de coleta, podemos apontar algumas formas de análises: análises indutivas, microanálise etnográfica, análise de contexto, análise de discurso, análise sociolinguística, análise documental, análise histórica, análise representacional, análise cultural, análise hermenêutica e análise crítica.

Nossa metodologia está dividida em quatro etapas: 1ª etapa) mapeamento dos povos e línguas indígenas presentes na instituição; 2ª etapa) elaboração do material educativo do curso “A cartografia das línguas indígenas da Ufopa” e dos questionários voltados para a comunidade acadêmica não indígena; 3ª etapa) análise dos questionários quanto aos significados atribuídos às línguas e povos indígenas da instituição; 4ª etapa) elaboração de diretrizes quanto às línguas

indígenas na política linguística institucional. Nas próximas seções descreveremos como cada etapa foi desenvolvida.

4.3 Os pesquisadores e colaboradores da pesquisa

Nesta seção, apresentamos o percurso de socialização da proposta do projeto de pesquisa com os coletivos de estudantes indígenas da Ufopa, o processo de assinatura do termo de anuência para a realização do estudo referente à etapa de apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) e a seleção de bolsistas indígenas da graduação da Ufopa.

Na Ufopa, o Diretório Acadêmico Indígena (Dain) representa institucionalmente todos os estudantes indígenas. No entanto, estudantes indígenas de duas regiões específicas da área de abrangência da instituição criaram dois coletivos: o Centro Acadêmico Indígena da Calha Norte (Caican), que representa as etnias dos estudantes indígenas provenientes da Terra Indígena Trombetas/Mapuera; e o Coletivo de Estudantes Munduruku, que representa os estudantes do povo Munduruku provenientes do Alto e Médio Tapajós (CEIMAMT) – *Muraycôko*.

Após o resultado final dos projetos integrados classificados com financiamento institucional, iniciamos o processo de divulgação do projeto e elaboração do edital de seleção dos bolsistas. Reunimos com representantes do Dain, apresentamos o projeto e solicitamos parceria na execução. Com a anuência do Dain, iniciamos a fase de divulgação e mobilização do projeto para a inscrição dos estudantes indígenas no seletivo de bolsistas. Reunimos em seguida com os representantes do Caican e do *Muraycôko*. Após a apresentação da proposta do projeto, o coletivo Caican assinou o termo de anuência e manifestou apoio. O coletivo dos estudantes Munduruku do Médio e Alto Tapajós foi criado em 2023, naquele momento o coletivo não tinha elaborado um fluxo de consentimento ou participação em pesquisas na universidade, por isso, decidiram que o projeto deveria seguir o fluxo previsto no Protocolo de consulta do povo.

Na busca de seguir o Protocolo de Consulta do Povo Munduruku, os estudantes organizaram a I Assembleia Geral Extraordinária do Coletivo dos estudantes indígenas Munduruku do Alto e Médio Tapajós. No dia 7 de setembro de 2023, recebemos o convite para participar da Assembleia e apresentar o projeto para lideranças e professores do povo Munduruku. A reunião foi realizada no dia 11 de setembro de 2023 no Campus Tapajós da Ufopa, localizado em Santarém, conforme as informações do convite abaixo:

Figura 4 – Convite do coletivo Muraycôko



Fonte: Coordenação do Coletivo Muraycôko.

Figura 5 – Programação da I Assembleia geral do coletivo Muraycôko



Fonte: Coordenação do Coletivo *Muraycôko*.

O primeiro ponto de pauta da Assembleia foi a apresentação do projeto. Estavam presentes os membros do Coletivo *Muraycôko*, caciques, lideranças e professores do povo Munduruku. Após a apresentação do projeto, as lideranças expressaram suas opiniões e questionaram os objetivos do projeto. Na Assembleia avaliaram que a proposta e o desenvolvimento do projeto eram importantes e que seguindo o Protocolo de Consulta, também deveria ser apresentado para as crianças e os mais velhos no Encontro de professores Munduruku do Alto Tapajós, previsto para ser realizado em novembro de 2023. Decidiu-se, portanto, que a coordenação do projeto receberia um convite para apresentar e explicar novamente a proposta em um evento mais ampliado da área da educação para os outros membros do povo.

Conforme Baniwa (2019), os povos indígenas quando se deslocam para as cidades em busca de formação superior, o fazem para atender demandas específicas relacionadas com os projetos de futuro e filosofias de seus povos. Para o autor, o maior desafio das Instituições de Ensino Superior é compreender que as motivações indígenas para a formação superior divergem da lógica de produção individualista e para atender mercados. O processo de consulta, anuência e participação dos acadêmicos indígenas da Ufopa neste estudo demonstra a lógica de uma organização coletiva que avalia com cautela e diálogo os projetos que os envolvem. Para Baniwa (2019, p. 171),

o desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Como garantir a convivência e coexistência lado a lado e simétrica das pedagogias, saberes e conhecimentos indígenas, suas formas de produção, transmissão e uso.

Os prazos, as lógicas individualistas, os editais de bolsas e os documentos normativos gerais de uma universidade não preveem seres coletivos. A organização dos estudantes indígenas da Ufopa reflete outras formas de organização, produção de conhecimento e socialização de saberes.

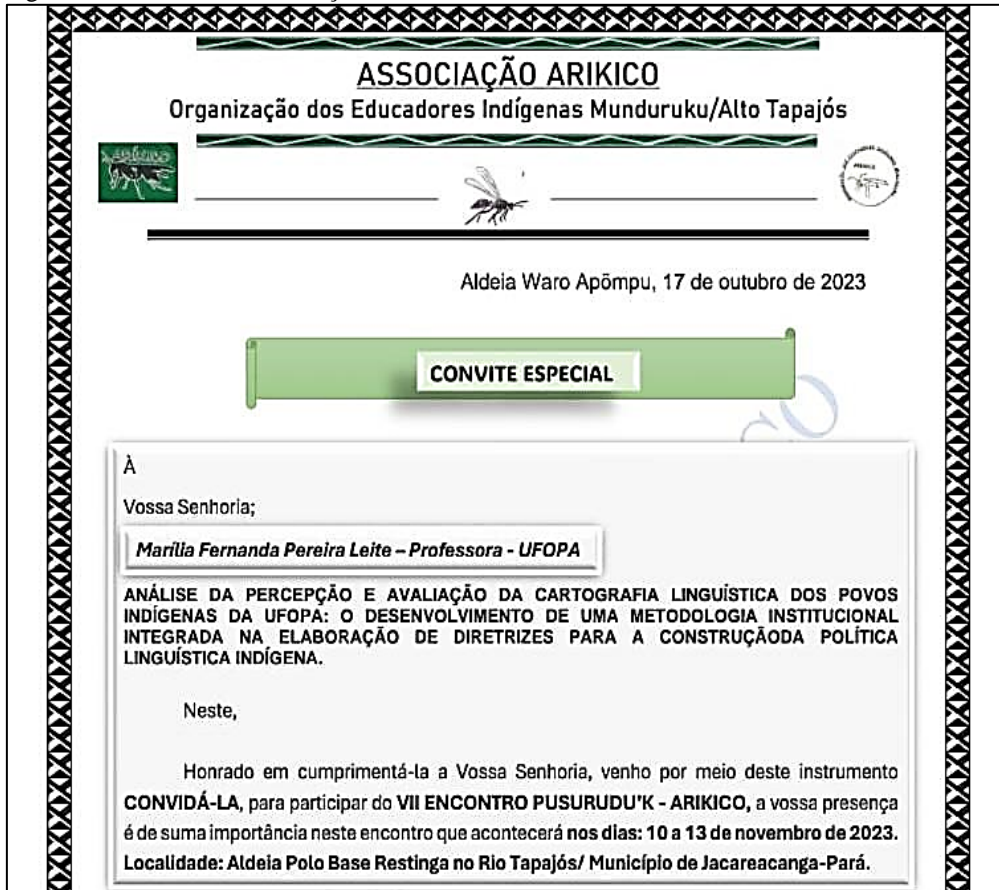
Figura 6 – Espaço Madeirão/Ufopa



Fonte: Marília Leite.

No dia 17 de outubro de 2023, recebemos o convite da Organização dos Educadores Indígenas Munduruku/Alto Tapajós – Associação Arikico para participar do VII Encontro Pusurudu’k – Arikico. Dentre as pautas do Encontro voltadas para a Educação Escolar Indígena estava a discussão do Projeto Integrado, conforme pode-se observar no convite abaixo:

Figura 7 – Convite da Associação Arikico



Fonte: Organização dos educadores indígenas Munduruku/Alto Tapajós.

Com o recebimento do convite, começamos a organizar nossa viagem de campo para debater com os professores Munduruku nossa proposta de estudo colaborativa na elaboração de uma Política Linguística institucional que visibilize as línguas indígenas dos estudantes da Ufopa.

No dia 06 de novembro de 2023, nos deslocamos da cidade de Santarém para Itaituba, um percurso de 367 km via BR-230 e BR-163. No dia 07 de novembro nos deslocamos de Itaituba para a cidade de Jacareacanga. Para chegar na Aldeia Polo Base da Restinga, no Alto Tapajós, nosso deslocamento envolveu: 9h (nove horas) de ônibus para o percurso entre as cidades de Santarém e Itaituba; 10h (dez horas) de microônibus para percorrer 400 km sem asfalto da Rodovia Transamazônica entre as cidades de Itaituba e Jacareacanga; 100 km na

Rodovia Transamazônica até o Ramal no Rio Tapajós que fica entre os Estados do Pará e Amazonas; e 20 km (vinte quilômetros) subindo o Rio Tapajós até a Aldeia, em um trajeto que durou 5h (cinco horas).

A dinâmica de deslocamento entre os percursos de Jacareacanga à Aldeia Polo Base da Restinga, foi organizada pela coordenação do Encontro. Quando chegamos no Ramal, um grupo composto por professores e lideranças nos aguardava para juntos seguirmos com a carga da alimentação que levaríamos na lancha. Chegamos na Aldeia no fim do dia 09 de novembro e fomos recebidos pelos jovens da comunidade que direcionaram cada grupo para os seus respectivos alojamentos.

Figura 8 – Percurso no Rio Tapajós para a Aldeia Polo Base da Restinga



Fonte: Acervo da pesquisa – Marília Leite.

De acordo com Krenak (2019), mesmo com toda a violência colonial submetida aos povos originários do Brasil, suas cosmologias sobreviveram porque são pessoas coletivas:

vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas ‘pessoas coletivas’, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo (Krenak, 2019, p. 28).

Os estudantes indígenas do povo Munduruku, avaliaram que o estudo e a proposta de valorização institucional da sua língua na Ufopa era um passo importante. Nesse sentido, o

Coletivo *Muraycôko* designou o seu coordenador para traduzir as minhas falas sobre o projeto e falar dos desafios que os estudantes Munduruku alfabetizados em língua indígena estavam enfrentando na universidade. Para o coletivo dos estudantes indígenas Munduruku do Médio e Alto Tapajós, com as palavras do coordenador a assembleia compreenderia os objetivos do estudo.

No primeiro dia do evento, fomos recepcionados pela coordenação da Associação Arikico e convidados para ouvir as discussões das pautas do dia.

Figura 9 – Coordenação da Associação Arikico e coordenação do Projeto Integrado



Foto: Genildo Munduruku.

Figura 10 – Representante do Coletivo Muraycôko e Coordenação do Projeto Integrado



Fonte: Acervo da organização dos educadores indígenas Munduruku/Alto Tapajós.

No segundo dia do Encontro, todos os professores e lideranças Munduruku com participação prevista haviam chegado à Aldeia Polo Base da Restinga. Pela manhã, o barracão localizado em frente à escola da Aldeia estava lotado com a presença de professores, lideranças, velhos, jovens, crianças, representantes de universidades, representantes de órgãos governamentais e de organizações não governamentais.

Figura 11 – Participantes do VII Encontro Pusurudu’k – Arikico



Fonte: Acervo da pesquisa – Marília Leite.

As pautas do Encontro foram diversas. Cada ponto de pauta foi discutido de forma ampla, com participação e oitiva de todos que quiseram se manifestar. Todos os Munduruku que se manifestaram no microfone, alternavam suas opiniões entre as línguas Munduruku e Português. Não houve tempo cronológico controlando o momento em que a decisão sobre os pontos e os seus encaminhamentos deveriam ser realizados. Cada ponto de pauta durou o tempo necessário que o tema pedia para que todos os presentes decidissem coletivamente.

No primeiro dia do Encontro, as pautas foram fixadas no centro da mesa que conduziu os debates. O VII Encontro Pusurudu’k – Arikico teve as seguintes pautas:

1. Educação Escolar Munduruku específica e autônoma;
2. Sentença da Justiça Federal a prefeitura de Jacareacanga;
3. Oficialização da língua Munduruku no município de Jacareacanga;
4. Análise da percepção e avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da Ufopa;
5. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);

6. Processo de acompanhamento do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI);
7. Aplicação do programa do governo para a educação escolar indígena;
8. Processo de patrimonialização da cachoeira *Kerepoca*;
9. Fortalecimento dos projetos de sustentabilidade na região do Alto Tapajós.
Entidades envolvidas: Saúde alegria, WWF, CONEXSUS, Coletivo *Poy* e Associação *Da'uk*;
10. Avaliação e contratação dos professores indígenas Munduruku no período de 1º, 2º, 3º e 4º nos módulos das universidades particulares e públicas.

Figura 12 – Pautas do VII Encontro Pusurudu'k – Arikico



Foto: Marília Leite.

No terceiro dia do Encontro, 12 de novembro de 2023, nossa proposta de projeto foi o primeiro ponto de pauta a ser discutido. A proposta foi apresentada em Português com tradução simultânea em língua Munduruku, realizada pelo estudante Genildo. Após a apresentação, houve debate e muita preocupação dos pais e professores dos estudantes Munduruku que relataram as dificuldades que os seus filhos e alunos enfrentam quando saem das aldeias para estudarem em Santarém. No âmbito do debate, reforçamos os objetivos da proposta e as etapas da pesquisa, que culminariam com a elaboração de diretrizes para subsidiar a construção de uma Política Linguística institucional que reconheça a presença das línguas indígenas e a necessidade do planejamento linguístico com ações específicas para este público.

Figura 13 – Apresentação do Projeto Integrado na Língua Munduruku



Foto: Antônia Zelina Negrão de Oliveira.

O representante do Coletivo *Muraycôko*, Genildo Kaba Munduruku, defendeu a proposta ao destacar os desafios que os estudantes alfabetizados em línguas indígenas enfrentam na Ufopa, e destacou o interesse do coletivo em contribuir com o desenvolvimento do projeto. Após um amplo debate, o Cacique Geral do Povo Munduruku do Médio e Alto Tapajós, Arnaldo Kaba Munduruku, consentiu, em nome do povo, que o Coletivo *Muraycôko* participasse do projeto como membros e colaboradores da proposta.

A tradição colonial do Estado e suas Instituições gera dúvidas e desconfianças nos povos indígenas quando o assunto diz respeito a projetos de educação. Conforme Baniwa (2016, p. 22),

o Estado, por meio da escola e da universidade que inferioriza e subalterniza os conhecimentos, os valores, as culturas é o principal responsável pelas mortes e desvalorização das línguas indígenas. A continuidade das línguas, assim como das culturas indígenas, depende da superação da cultura eurocêntrica e branqueocêntrica imposta aos povos indígenas. Não se pode continuar com o processo colonial de supervalorização das línguas e das culturas dominantes e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígenas. É necessário eliminar a visão de que as línguas e

culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras. Ou que os povos indígenas são transitórios pelos seus estados atrasados de culturas e civilizações. Isso precisa começar pelas escolas e universidades, lugares aonde ainda encontramos à luz do dia e escrito nos livros científicos tais preconceitos já algum tempo abolidos em nossa legislação (Baniwa, 2016, p. 22).

O Estado brasileiro e suas instituições científicas possuem uma grande dívida histórica com os povos originários. As dúvidas e desconfianças refletem a relação violenta e de negação de direitos que se perpetua ao longo dos séculos. Apesar de todo o histórico da relação entre indígenas e não indígenas, os povos originários continuam insistindo no diálogo a nos ensinar sobre uma cultura de “seres coletivos”.

Figura 14 – Coordenação do Projeto Integrado e Cacique Geral do Povo Munduruku



Foto: Genildo Kaba Munduruku.

Descrever o processo de apoio e anuência do Dain, Caican e *Muraycôko* para o desenvolvimento do estudo, visa sobretudo demonstrar que a abordagem metodológica da pesquisa é oposta a que Smith (2018) denominou de “pesquisa através dos olhos imperiais”. Conforme a autora,

a pesquisa ‘através dos olhos imperiais’ descreve uma abordagem que assume que as ideias ocidentais a respeito das coisas mais fundamentais são as únicas possíveis, certamente as únicas ideias racionais, e que podem dar sentido ao

mundo, à realidade, à vida social e aos seres humanos. Trata-se de uma abordagem das comunidades nativas que ainda veicula um senso de superioridade inata e um exagerado desejo de trazer progresso à vida dos povos indígenas – espiritual, intelectual, social e economicamente. É uma pesquisa que, sob a perspectiva indígena, “rouba” os conhecimentos de outros e os usa para beneficiar as pessoas que os roubaram. Alguns pesquisadores indígenas e de grupos minoritários diriam que essa abordagem é simplesmente racista. Trata-se de uma pesquisa que está imbuída de uma “atitude” e de um “espírito” que pressupõem que há um dono do mundo inteiro e que estabelecem sistemas e formas de governo que inserem tais atitudes em práticas institucionais. Essas práticas determinam o que vale como pesquisa legítima e quem vale como investigador legítimo (Smith, 2018, p. 73).

A partir da crítica de Smith (2018) quanto às abordagens de pesquisas desenvolvidas sobre/com povos indígenas, em nosso estudo os estudantes indígenas atuaram como pesquisadores e colaboradores no processo de mapeamento dos povos e das línguas indígenas presentes na Ufopa. Frente às abordagens coloniais de pesquisa (Smith, 2018), a abordagem metodológica utilizada na compreensão de como a comunidade acadêmica não indígena da Ufopa avalia e percebe a presença dos estudantes indígenas, foi protagonizada pelos estudantes indígenas.

Na próxima seção, descrevermos os procedimentos e instrumentos realizados no processo de pesquisa e geração de dados: seleção das bolsistas indígenas; parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); pesquisa documental; entrevistas; Elaboração e desenvolvimento do curso “A cartografia das línguas indígenas da Ufopa; Elaboração e Aplicação de questionários para a comunidade acadêmica não indígena; tratamento estatístico dos questionários; análise dos dados.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

4.4.1 Seleção de pesquisadoras da Graduação e Pós-Graduação

A aprovação do projeto via edital interno institucional nos possibilitou montar uma equipe de pesquisa. Fomos contemplados com quatro bolsas de pesquisa para estudantes da graduação da Ufopa e um auxílio de pesquisa para um estudante de Pós-Graduação da Ufopa. O edital de seleção foi amplamente divulgado pelo Dain e demais coletivos indígenas. Vale ressaltar que as bolsas da graduação foram restritas ao público-alvo estudantes indígenas de qualquer curso de graduação da Ufopa.

Após inscrição e seleção, foram contempladas com bolsas de pesquisa da graduação duas estudantes do povo Munduruku, uma estudante do povo Borari, uma estudante do povo Tupinambá e uma estudante não indígena do Programa de Pós-Graduação em Letras. As estudantes de graduação aprovadas, destacaram na primeira reunião de trabalho, em unanimidade, que foi a primeira oportunidade de participação em um projeto de pesquisa na Ufopa que puderam participar da seleção. As dificuldades de acesso a bolsas de pesquisa, segundo Smith (2018) tem relação com o elitismo que molda as disciplinas e as abordagens de pesquisa nas universidades. De acordo com a autora,

o currículo de uma universidade molda a forma com a qual se reproduz o conhecimento para criar um currículo para as escolas e para a sociedade. Intelectuais proveem liderança para a sociedade em relação aos conhecimentos. Para os povos indígenas, as universidades são reconhecidas como instituições altamente elitistas, que se autorreproduzem por meio de vários sistemas de privilégios. Mesmo as universidades estatais são consideradas fortalezas do elitismo ocidental. Não é de se surpreender, então, que muitos estudantes indígenas encontrem pouco espaço indígena para as perspectivas indígenas na maioria das disciplinas acadêmicas e das abordagens de pesquisa (Smith, 2018, p. 151).

Para a construção de uma Política linguística institucional que reconheça a presença das línguas indígenas, bem como as implicações e as ações necessárias que envolve tal reconhecimento, os estudantes indígenas, os beneficiados pela política, precisam fazer parte do processo. Nossa abordagem de pesquisa soma-se a outras experiências acadêmicas cujo objetivo é contribuir com a formação de indígenas pesquisadores, fundamentados em outras lógicas de laboração e construção de conhecimentos. Segundo a pesquisadora indígena Linda Tuhiwai Smith (2018),

em vários locais à volta do globo existem pequenas iniciativas que estão abrindo espaço para os povos indígenas criarem e serem indígenas. A pesquisa parece ser um aspecto técnico e tão pequeno da política mais ampla dos povos indígenas. Geralmente ela é pensada como uma atividade que somente os antropólogos fazem! Como povos indígenas, porém, nós temos nossas próprias necessidades e prioridades de pesquisa. Nossas questões são importantes. A pesquisa nos ajuda a responde-las (Smith, 2018, p. 226).

A pesquisa é um dos instrumentos de mobilização de políticas na universidade. O mapeamento dos povos e das línguas indígenas presentes na Ufopa, a promoção da diversidade linguística da instituição via cursos e a análise da percepção da comunidade acadêmica sobre esta diversidade, nos ajuda a responder questões quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas.

Nesta pesquisa, os estudantes indígenas da Ufopa atuaram como pesquisadores e colaboradores. Em 15/09/2023 o projeto foi submetido via Plataforma Brasil à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufopa. Em 06/05/2024, a pesquisa foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) da área temática Estudos com populações indígenas, obtendo código CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) nº 74368623.1.0000.0171 e Parecer de aprovação nº 6.798.588.

Na seção a seguir, descreveremos o processo documental da pesquisa em que foram mapeados os povos e as línguas indígenas presentes na Ufopa, a partir da análise de documentos institucionais.

4.4.2 Primeira etapa da pesquisa

Nesta seção, apresentamos a primeira etapa da pesquisa, os resultados obtidos a partir da pesquisa documental realizada entre outubro de 2023 e janeiro de 2024. Para Severino (2013, p. 106),

no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

A fonte material desta etapa da pesquisa trata-se dos arquivos disponibilizados pelas Pró-reitorias de ensino de graduação e de gestão estudantil da Ufopa, com relação aos estudantes indígenas que ingressaram na Ufopa via PSEI entre 2010 e 2023. No dia 12 de outubro de 2023 recebemos via Diretoria de Registro Acadêmico (DRA/Ufopa) as respostas do questionário que elaboramos para, a partir do número de estudantes indígenas que ingressaram na Ufopa via PSEI, verificarmos os índices quanto ao perfil do gênero dos estudantes indígenas, o quantitativo de ingressantes via PSEI, sucesso acadêmico e evasão indígena na instituição. Sistematizamos no quadro abaixo o panorama quantitativo:

Quadro 3 – Panorama quantitativo dos indígenas ingressantes via PSEI na Ufopa

Total de estudantes indígenas que ingressaram na instituição via PSEI	856
Total de ingressantes via PSEI que concluíram seus cursos até 2023	121
Total de ingressantes via PSEI ativos em 2023	557
Total de ingressantes via PSEI com matrícula cancelada em 2023	129
Total de ingressantes via PSEI gênero feminino	433

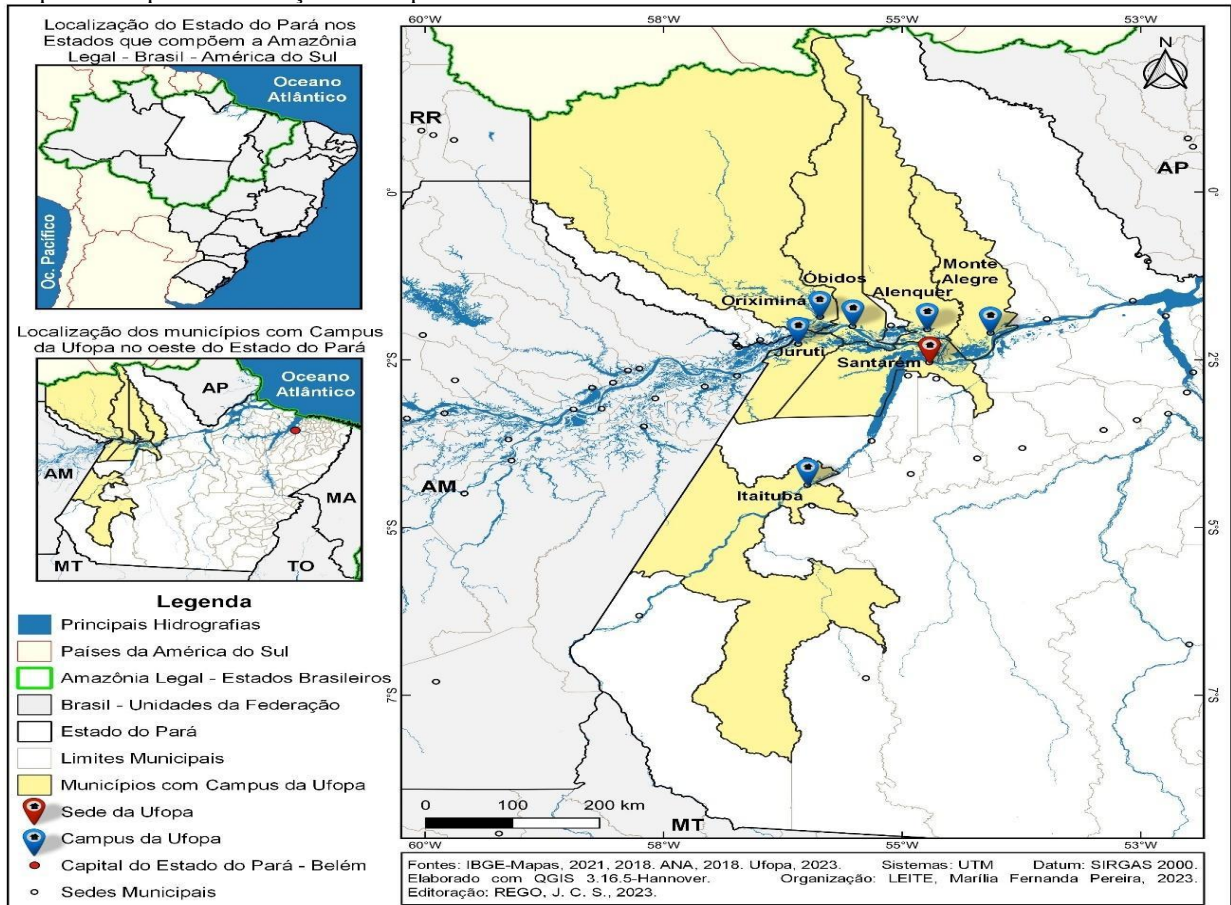
Total de ingressantes via PSEI gênero masculino	423
---	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados institucionais indicam que 856 (oitocentos e cinquenta e seis) estudantes indígenas ingressaram na Ufopa via PSEI entre 2010 (ano do primeiro processo seletivo especial indígena) e 2023. Do número total de ingressantes, 121 (cento e vinte e um) estudantes indígenas finalizaram o curso e 129 (cento e vinte e nove) tiveram suas matrículas canceladas. Consta-se que apesar do sucesso da política especial de ingresso do público indígena na instituição, a política de apoio à permanência e finalização de curso destes estudantes precisa de atenção.

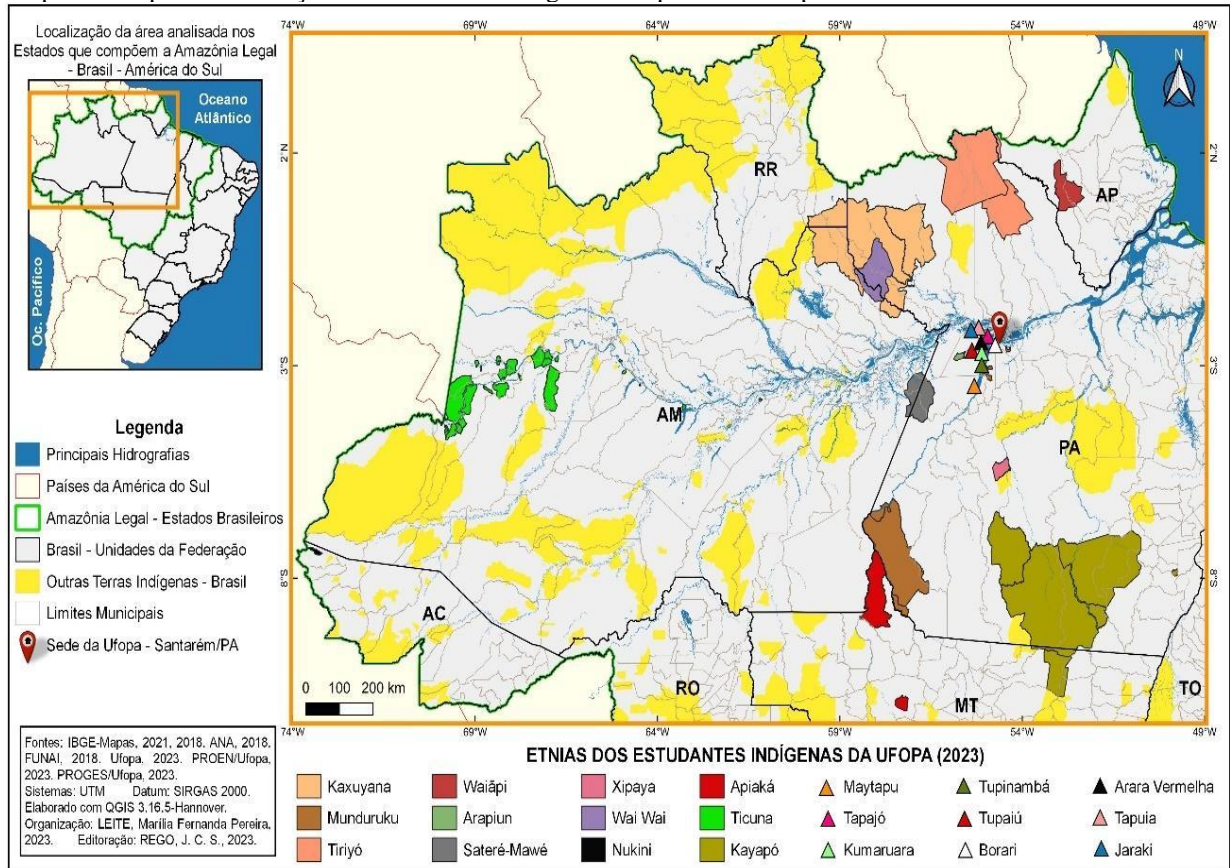
Construir políticas efetivas de apoio à permanência indígena na Ufopa demanda uma complexa rede de articulação política, compreensão da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas da região oeste do Pará, bem como da área de abrangência dos territórios indígenas representados no corpo discente da instituição. Para visualização da complexidade desta dinâmica, elaboramos o mapa de localização dos *campi* da Ufopa e o mapa de localização dos povos indígenas que compõem o corpo discente da instituição:

Mapa 1 – Mapa de localização da Ufopa no Oeste do Pará



Fonte: Organizado pela autora.

Mapa 2 – Mapa de localização dos Territórios Indígenas dos povos da Ufopa



Fonte: Organizado pela autora.

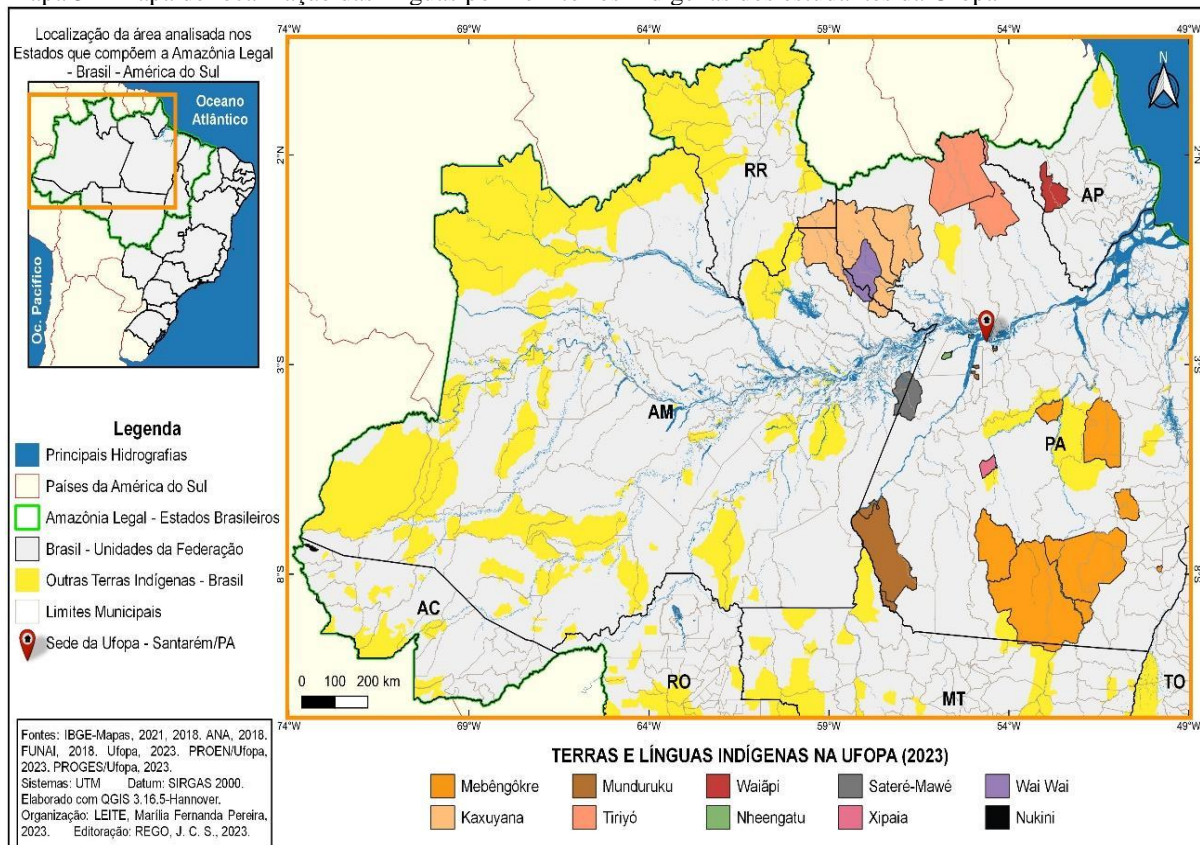
Nos mapas acima, observa-se que até 2023 a Ufopa possuía *campi* localizados nas cidades de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Santarém (sede), no entanto, as etnias dos estudantes indígenas da instituição indicam a representação étnica de povos localizados em alguns estados que compõe a Amazônia legal, tais como: Amapá, Roraima, Acre e Amazonas. Os dados gerais indicam que a Ufopa é composta por estudantes indígenas oriundos de territórios localizados nos Estados do Pará, Amapá, Amazonas, Acre, Mato Grosso e Roraima.

Para a construção de políticas efetivas no ensino superior indígena na Ufopa, é necessário romper com o apagamento institucional da diversidade de povos indígenas presentes na instituição. É imprescindível reconhecer que cada povo e território possui processos próprios de organização cultural nos âmbitos sociais, linguísticos e de planejamento de futuro. Tal reconhecimento pressupõe que cada etnia necessitará de atenção específica para garantia de sua permanência no ensino superior. Nesta tese, defende-se a necessidade da política linguística da Ufopa prever a promoção, tanto das línguas indígenas faladas pelos estudantes bilíngues, quanto as línguas indígenas em retomada pelas etnias do Baixo Tapajós, concebendo-a como um

instrumento para a política de permanência indígena, de combate ao preconceito linguístico e étnico-cultural.

A partir da análise dos dados, elaboramos o mapa das terras e línguas indígenas na Ufopa em 2023. Destaca-se a complexidade de línguas indígenas que compõem o corpo discente da instituição:

Mapa 3 – Mapa de localização das línguas por Territórios Indígenas dos estudantes da Ufopa



Fonte: Organizado pela autora.

A generalização de povos e línguas indígenas na elaboração de políticas públicas específicas impacta negativamente na compreensão da diversidade e complexidade das línguas e culturas indígenas. Conforme D'Angelis (2020, p. 13),

para o senso comum, as línguas faladas por povos indígenas devem ser bastante simples. Essa ideia está associada ao entendimento equivocado de que os povos indígenas seriam povos que estariam ainda vivendo na pré-história, com uma tecnologia que não ultrapassa o uso da pedra polida e, portanto, suas línguas seriam também testemunhos de um estado muito “atrasado” da vida humana, quando a própria linguagem ainda estava se desenvolvendo. Nesse sentido, seria até generosidade chamar, sua fala, de “língua”, e por essa razão muitos nem as chamam assim, mas se referem a elas como “linguagem”, “dialetos indígenas” ou, mesmo, “gírias”. E como são consideradas línguas de povos “sem cultura”, “atrasados” ou “sub-desenvolvidos”, supõe-se que possuem um “vocabulário pobre” e uma

gramática muito simples. Em consequência disso (de só contarem com uma “sub-língua” de poucos recursos lexicais), esses povos são também vistos, pelo senso comum, como intelectualmente limitados, e até mesmo incapazes de formas de raciocínio, de entendimento e de conhecimento que as culturas “ocidentais” desenvolveram.

No caso das universidades e especificamente da Ufopa, formar a comunidade acadêmica não indígena para a compreensão da diversidade das línguas indígenas, pode ser uma estratégia política de combate ao preconceito linguístico enfrentado pelos estudantes indígenas no ensino superior. A partir da análise dos dados quanto aos povos e línguas indígenas presentes na Ufopa em 2023, elaborou-se uma tabela para destacar os povos, as línguas e as famílias linguísticas indígenas presentes no corpo discente da Ufopa:

Tabela 1 – Tabela de povos e línguas indígenas da Ufopa em 2023

POVO INDÍGENA	LÍNGUA	FAMÍLIA LINGUÍSTICA
1. Apiaká	1. Nheengatu	1. Tupi
2. Arapiun	Nheengatu	Tupi
3. Arara Vermelha	Nheengatu	Tupi
4. Borari	Nheengatu	Tupi
5. Jaraki	Nheengatu	Tupi
6. Kayapó	2. Mebengokre	2. Macro-Jê
7. Kaxuyana	3. Kaxuyana	3. Karib
8. Kumaruara	Nheengatu	Tupi
9. Maytapu	Nheengatu	Tupi
10. Munduruku	4. Munduruku	Tupi
11. Nukini	5. Nukini	4. Páno
12. Sateré-Mawé	6. Sateré-Mawé	Tupi
13. Tapajó	Nheengatu	Tupi
14. Tapuia	Nheengatu	Tupi
15. Ticuna	7. Ticuna	5. Isolada
16. Tiryó	8. Tiryó	Karib
17. Tupaiú	Nheengatu	Tupi
18. Tupinambá	Nheengatu	Tupi
19. Waiãpi	9. Waiãpi	Tupi
20. Wai Wai	10. Wai Wai	Karib
21. Xipaia	11. Xipaia	Tupi

Fonte: Projeto Cartografia dos Povos Indígenas da Ufopa (2023-2024).

Conforme observado no quadro acima, a língua Nheengatu está inserida no cenário das línguas faladas pelos estudantes indígenas da Ufopa. A pesquisadora indígena Sâmela Ramos da Silva Meirelles, investigou em sua tese de doutorado o processo que denominou de

reinscrição da língua Nheengatu no Baixo Tapajós (Silva Meirelles, 2020). A autora define que a “reinscrição é um conceito que usamos para definir, em alguma medida, a produção alternativa dos povos do Baixo Tapajós frente ao cenário que comporta discursos de extinção das identidades étnicas e das línguas indígenas (Silva Meirelles, 2020, p.74). A língua Nheengatu está nos rituais e no léxico do cotidiano dos povos indígenas do Baixo Tapajós. Atualmente, as línguas Nheengatu e Munduruku estão presentes na grade curricular das escolas indígenas municipais de Santarém, Aveiro e Belterra no Baixo Tapajós.

O pesquisador e professor indígena da Ufopa Florêncio Almeida Vaz Filho, apresentou em sua tese de doutorado o processo de etnogênese de 40 (quarenta) comunidades indígenas da região do Baixo Tapajós a partir de 1998 (Vaz Filho, 2010). Com o processo histórico de etnogênese, indígenas dos povos Apiaká, Arapiun, Arara Vermelha, Borari, Jaraki, Kumaruara, Maytapu, Tapajó, Tapuia, Tupaiú e Tupinambá do Baixo Tapajós passaram a reivindicar que as escolas indígenas de suas aldeias fortalecessem o ensino da língua Nheengatu presente na memória e no repertório linguístico da região. Compreende-se, pois, que a elaboração da política linguística da Ufopa deve considerar também o fortalecimento das línguas indígenas em processo de retomada/revitalização linguística dos povos indígenas da instituição.

A tabela dos povos e línguas indígenas da Ufopa em 2023 demonstra a presença de 21 (vinte e um) povos indígenas e 11 (onze) línguas indígenas pertencentes à 5 (cinco) famílias linguísticas distintas. Ressalta-se que a partir do sistema de dados dos estudantes indígenas disponibilizados pela Proen e Proges, não há ferramenta disponível para saber quais línguas indígenas estão presentes na instituição e/o grau de bilinguismo ou proficiência dos estudantes nestas línguas.

A tabela acima foi montada conforme mapeamento realizado a partir da autodeclaração de pertencimento étnico dos estudantes indígenas. Os resultados da primeira etapa da pesquisa, buscou mapear os povos e as línguas indígenas presentes na Ufopa em 2023, com o intuito de fundamentar a metodologia de elaboração do curso “A cartografia das línguas indígenas da Ufopa”, ofertado para a comunidade acadêmica nos *campi* de Santarém, Itaituba e Oriximiná. Na próxima seção descreveremos a segunda etapa da pesquisa, o processo de elaboração do material pedagógico do curso e dos questionários aplicados.

4.4.3 Segunda etapa da pesquisa

Os resultados da primeira etapa da pesquisa demandaram ajustes nos planos de trabalhos das pesquisadoras. A segunda etapa da pesquisa consistiu na pesquisa documental e teórica

sobre os povos indígenas mapeados na primeira etapa. A partir das reuniões de elaboração do material didático do curso, decidiu-se pela seleção dos povos que cada pesquisadora ficaria responsável por pesquisar.

Além da pesquisa teórica e documental, as estudantes da graduação avaliaram que seria interessante entrevistar os estudantes indígenas para falarem de suas vivências nas suas aldeias. No âmbito da realização do curso, cada pesquisadora apresentou os resultados da sua pesquisa. Apresentamos a seguir o quadro com a relação das pesquisadoras por povos pesquisados.

Quadro 4 – Relação das pesquisadoras por povos pesquisados

PESQUISADORAS	CURSOS	POVOS PESQUISADOS
Adriana Tupinambá	Bacharelado em Ciência da Computação – Instituto de Engenharia e Geociências (IEG)	Tupinambá Tupaiú Kumaruara Wai Wai Ticuna Tiriyó Waiãpi
Ediene Munduruku	Bacharelado em Engenharia Civil – Campus Universitário de Itaituba (CITB)	Xipayá Apiaká
Maria José Marinho	Programa de Pós-Graduação em Letras – Instituto de Ciências da Educação (ICED)	Kayapó Sateré-Mawé
Selena Munduruku	Bacharelado em Ciência da Computação - Instituto de Engenharia e Geociências (IEG)	Munduruku Nukini Tapajó Tapuia Kaxuyana
Solange Borari	Bacharelado em Farmácia – Instituto de Saúde Coletiva (ISCO)	Arapiun Arara Vermelha Jaraki Borari Maytapu

Fonte: Elaborado pela autora.

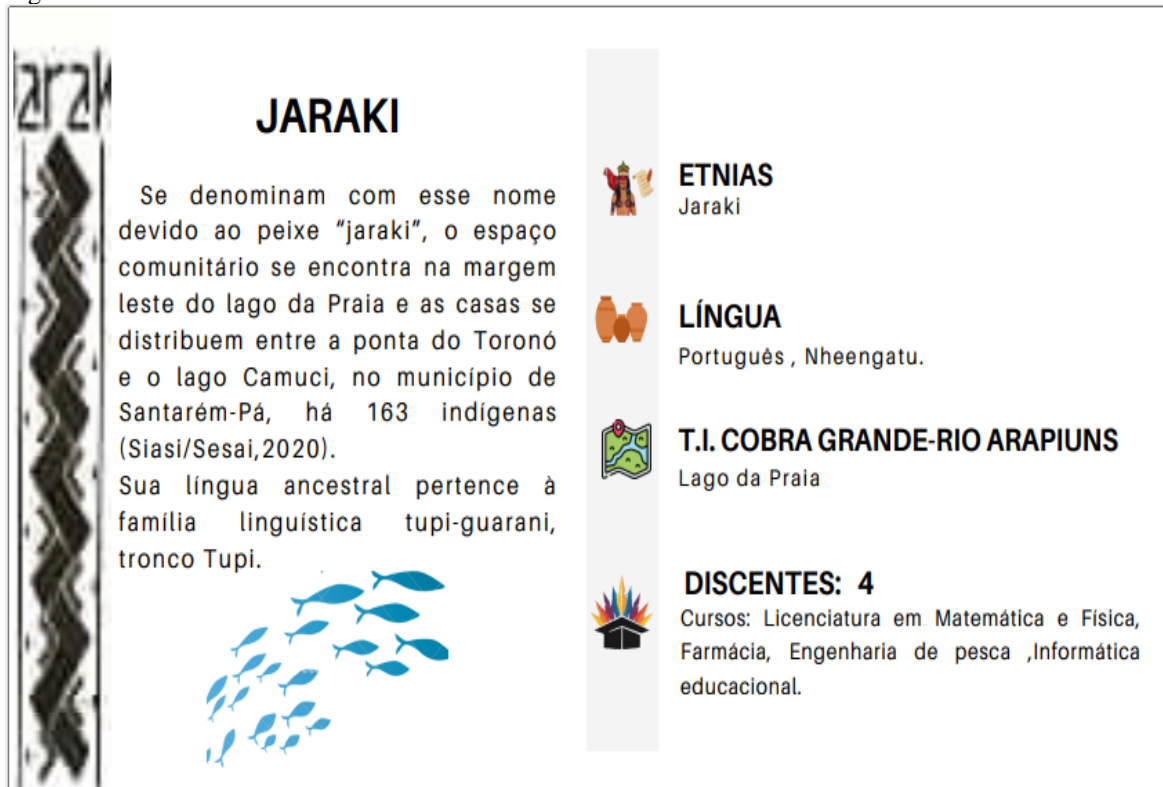
Devido os baixos registros e documentos disponíveis na internet, nas redes sociais e em pesquisas publicadas sobre os aspectos culturais e linguísticos de alguns povos da região do Baixo Tapajós, as estudantes indígenas solicitaram o apoio do Conselho Indígena Tapajós e

Arapiuns (CITA). O CITA foi criado no ano 2000 e representa 14 povos indígenas da região Oeste do Pará.

A partir da pesquisa documental e teórica sobre cada povo mapeado na instituição, das entrevistas realizadas e das informações cedidas pelas organizações do movimento indígena, construímos um Produto de Educação para as Relações Étnico-Raciais⁸ sobre os povos e as línguas indígenas presentes na Ufopa.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil, são baseadas em duas leis: Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas de educação básica; Lei nº 11.645/2008, que incluiu como obrigatório o ensino de história e cultura indígena. A seguir, mostraremos algumas imagens que compõem o nosso produto ERER, elaboradas pelas pesquisadoras indígenas, utilizadas na apresentação dos povos indígenas da Ufopa que cada estudante sistematizou a partir da sua pesquisa.

Figura 15 – Povo Jaraki – Material didático



JARAKI

Se denominam com esse nome devido ao peixe “jaraki”, o espaço comunitário se encontra na margem leste do lago da Praia e as casas se distribuem entre a ponta do Toronó e o lago Camuci, no município de Santarém-Pá, há 163 indígenas (Siasi/Sesai, 2020).
Sua língua ancestral pertence à família linguística tupi-guarani, tronco Tupi.

ETNIAS
Jaraki

LÍNGUA
Português , Nheengatu.

T.I. COBRA GRANDE-RIO ARAPIUNS
Lago da Praia

DISCENTES: 4
Cursos: Licenciatura em Matemática e Física, Farmácia, Engenharia de pesca ,Informática educacional.

Fonte: Elaborada por Solange Borari.

⁸ Produto apresentado na Mostra de Produtos Educacionais para a Diversidade Étnico-racial do XIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as), realizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN no dia 13 de setembro de 2024, na cidade de Belém do Pará.

Figura 16 – Vivência do Povo Jaraki





VIVÊNCIA

“Os rituais ancestrais do povo Jaraki, foram transmitidos de geração em geração, incluindo suas danças, celebrações religiosas, produção artesanal, bebidas tradicionais e, especialmente, a cozinha indígena, com ênfase em pratos como mojica de peixe, peixe no tucupi, poqueca (peixe assado em folha), mingau de crueira e tapioca” (Díscete indígena da Ufopa,2023).

Imagem 3: Partilha dos peixes da pescaria



Fonte: o-jaraki (Instagram)

Imagem 2: Aldeia Lago da Praia



Fonte: Instagram da Aldeia Lago da Praia

Imagem 1: Artesanato



Fonte: o-jaraki (Instagram) artesanato

Fonte: Elaborada por Solange Borari.

Figura 17 – Povo Tapajó – Material didático



TAPAJÓ

Estão localizados no estado do Pará na T.I Cobra Grande região do rio arapiun. (Nova Cartografia Social da Amazônia, 2015) e no Território dos Encantados. (Nova Cartografia Social da Amazônia, 2017)

Pertence o tronco linguístico: Tupi



ETNIAS
Tapajó



LÍNGUA
Português e Nheengatu



TERRITÓRIO TAPAJÓ
Aldeia Karidade e Garimpo/N Senhora de Fátima- Cobra Grande
Aldeia Atrocal - Terras dos Encantados.



DISCENTES: 4
Cursos: Engenharia Florestal, Direito, Ciências Biológicas, Ciências Ambientais.

Fonte: Elaborada por Selena Munduruku.

Figura 18 – Vivência do Povo Tapajó



VIVÊNCIA

"Rica em tradições e rituais com uma ligação forte com a natureza, pesca e coletas de alimentos, suas artes e pinturas corporais." (Dicente Indígena da Ufopa, 2023)

Imagem 3: Preparação de peixes - festa, plantio e homenagens (aldeia Caridade)



Fonte: Página winnytapajos no Instagram

Imagem 1: Maloca onde acontecem as reuniões



Fonte: Blog Comunidade Tapajó Caridade, 2011.

Imagem 2: Iannuzy Tapajó, liderança indígena da aldeia Caridade da Terra Indígena Cobra Grande no Baixo Arapiuns



Fonte: Tapajós de Fatos

Fonte: Elaborada por Selena Munduruku.

Figura 19 – Povo Waiãpi – Material didático



WAIÃPI

Os Waiãpi são um grupo indígena que habita principalmente o Estado do Amapá, no Brasil, mais especificamente na região da Terra Indígena Waiãpi.

Sua língua pertence à família linguística Tupi-Guarani, possuem uma história e cultura distintas dentro do mosaico da diversidade étnica brasileira (Siasi/Sesai, 2020).



LÍNGUA
Português e Waiãpi



ETNIA
WAIÃPI



TERRITÓRIO WAIÃPI (DEMARCADO)



04 DISCENTES
Cursos: História, Direito e Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das águas.

Fonte: Elaborada por Adriana Tupinambá.

Figura 20 – Vivência do Povo Waiãpi

VIVÊNCIA

“Vivem da agricultura, caça, pesca e coleta. Dependem da floresta para suprir suas necessidades básicas. Acreditam na existência de espíritos da floresta, dos rios e dos animais, e realizam rituais e cerimônias para honrar esses espíritos e buscar proteção e equilíbrio”. (Discente indígena da Ufopa)

Imagem 1: Waiãpi guardiões de terra cobijada



Fonte: Google

Imagem 2: Mulheres realizam oficinas de tecelagem na terra indígena Waiãpi



Fonte: Google

Imagem 3: Waiãpi comemoram 20 anos da demarcação da sua terra indígena



Fonte: Google

Fonte: Elaborada por Adriana Tupinambá.

Figura 21 – Povo Xipaya – Material didático

XIPAYA

Os Xipaya residem na Terra Indígena Xipaya. A cidade de Altamira concentra o maior número de Xipaya, resultado de migrações históricas motivadas por conflitos, doenças e casamentos interétnicos. A população Xipaya em Altamira compõe 44% da demografia indígena local. Segundo Patrício (2000), o nome Xipaya está relacionado a um tipo de bambu que serve para produção de flecha. Pertencem a Família linguística Juruna, Tronco Tupi.



ETNIA

XIPAYA



LÍNGUA

Português e Xipaya



TERRITORIO XIPAYA

Às margens dos rios Iriri e Curuá, em Altamira e na Volta Grande do Xingu.




DISCENTE: 01

Curso: Direito

Fonte: Elaborada por Ediene Munduruku.


Figura 22 – Vivência do Povo Xipaya



VIVÊNCIA


O povo Xipaya tem uma vida comunitária rica, centrada na caça e na pesca como principais fontes de subsistência. Além disso, o comércio de produtos como arroz, farinha e peixe é importante para sua economia, facilitado pelo acesso a um barco próprio, reduzindo sua dependência de intermediários comerciais. (PATRÍCIO,2021).

Imagem 1: Indígenas Xipaya



Fonte: Patrício, 1999

Imagem 2: Aldeia



Fonte: Patrício, 2000

Fonte: Elaborada por Ediene Munduruku.

As imagens da apresentação foram criadas na plataforma Canva, uma plataforma online de design e comunicação visual. No âmbito das reuniões de planejamento e construção do material didático, as estudantes indígenas sugeriram que os grafismos de cada povo ilustrassem as informações. Os grafismos são signos da identidade indígena, uma linguagem visual que representa a cosmologia indígena. Todas as imagens da apresentação dos povos indígenas da Ufopa, foram moldadas pelos grafismos de cada povo.

Conforme pode-se observar nas imagens acima da apresentação, cada imagem possui no lado esquerdo o grafismo que representa o povo indígena. Os grafismos foram consultados por meio de pesquisas na internet, redes sociais dos povos e entrevistas com os estudantes indígenas da Ufopa. Fizemos duas imagens para apresentar cada povo no âmbito do curso. Na primeira imagem, apresentamos o nome do povo em aspectos históricos gerais, seguido dos dados sobre nome da etnia, língua (quais línguas são faladas, ensinadas ou estão em processo de retomada), território (nome do território e se é homologado), finalizando com a informação sobre quantos discentes indígenas da etnia há na Ufopa e qual o curso do estudante. Na segunda imagem, apresentamos a vivência do povo, o resultado das entrevistas com os estudantes

indígenas sobre a vida nas suas aldeias, bem como da pesquisa teórica bibliográfica e das redes sociais.

Nesta etapa da pesquisa, a estudante da Pós-Graduação dedicou-se a elaboração dos questionários destinados à comunidade acadêmica não indígena: professores, técnicos e estudantes. Nossa metodologia previu a aplicação dos questionários específicos após a exposição da diversidade étnica e linguística da Ufopa. Os questionários foram elaborados com o intuito de compreender como a comunidade acadêmica não indígena da Ufopa percebe a presença indígena na instituição. Todas as etapas foram desenvolvidas e construídas em reuniões coletivas com a equipe de pesquisa.

Após a finalização do material didático sobre os povos e línguas indígenas da Ufopa, em nossas reuniões, compreendemos que o fato do público-alvo do nosso curso ter formação ou estar em formação nas mais diversas áreas do conhecimento, antes de apresentar o nosso material seria necessário abordar de forma introdutória os seguintes temas a partir da apresentação das Línguas indígenas brasileiras: classificação das línguas no mundo, classificação das línguas indígenas brasileiras – troncos, famílias e línguas; a diversidade linguística do Brasil; a atuação do movimento indígena na construção política da Ufopa; Português indígena; Década internacional das línguas indígenas e o vídeo “Resistência indígena” da exposição virtual “*Nhe’e Porã: Memória e Transformação*”⁹, do Museu da Língua Portuguesa.

O conteúdo programático e a ordem de apresentação dos dados deram-se da seguinte forma:

1. Línguas indígenas brasileiras
2. Ufopa: um mosaico de línguas, povos e culturas indígenas
 - 2.1 Arapium, Arara Vermelha, Borari, Jaraki;
 - 2.2 Kaxuyana, Kumaruara, Maytapu, Kayapó, Sataré Mawé
 - 2.3 Munduruku, Nukini, Tapajó, Tapuia
 - 2.4 Ticuna, Tiriyo, Tupaiú, Waiãpi, Wai Wai
 - 2.5 Apiaká, Tupinambá, Xipaya, Tupaiu
3. A cartografia das línguas indígenas da Ufopa
4. Aplicação de questionários

Para a apresentação dos mapas dos povos e línguas indígenas da Ufopa, também utilizamos como apoio pedagógico os seguintes mapas¹⁰ que compõem a exposição virtual

⁹ Disponível em: <https://nhcepora.mlp.org.br/>.

¹⁰ Disponível no site da exposição no ícone material educativo.

Nhe'e Porã: Memória e Transformação: Mapa Terra de muitos cantos – famílias linguísticas originárias, Mapa Famílias linguísticas faladas em terras indígenas reconhecidas no Brasil, Mapa Política de educação para indígenas no Brasil, Mapa População indígena e terras reconhecidas no Brasil e o Mapa Povos indígenas com línguas sinalizadas no Brasil. Na próxima seção, descreveremos a etapa de divulgação e organização das turmas do curso “A cartografia das línguas indígenas da Ufopa”.

4.4.4 Terceira etapa da pesquisa

Na terceira etapa da pesquisa, realizamos a divulgação do curso, organizamos as turmas do curso conforme dias e horários sugeridos no formulário de inscrições e ministramos o curso nos *campi* da Ufopa nas cidades de Santarém, Itaituba e Oriximiná. Produzimos materiais gráficos digitais e impressos para a divulgação do curso. A organização de inscrições prévias via formulário, foi importante para articular o nosso planejamento de reserva de espaço na universidade com a disponibilidade de horário e dia da semana do público-alvo interessado no curso.

Para facilitar a comunicação e divulgação nas redes sociais das nossas ações, criamos um e-mail e uma página na rede social instagram¹¹, por ser uma das redes sociais que todos os coletivos e unidades acadêmicas possuem perfil institucional. No dia 14 de junho de 2024 divulgamos o curso no site do Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural¹².

¹¹ Instagram: @linguasindigenasdaufopa

¹² Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ifii/comunica/noticias/o-programa-intercultural-ofertara-curso-gratuito-para-a-comunidade-sobre-as-linguas-indigenas-da-ufopa/>

Figura 23 – Card de divulgação do curso

O QUE VOCÊ SABE SOBRE OS POVOS INDÍGENAS DA UFOPA?

- 1 Você sabia que há cerca de 21 povos indígenas na Ufopa?
- 2 Você sabia que são faladas mais de 10 línguas indígenas na Ufopa?
- 3 Você sabia que a Ufopa possui uma realidade multilíngue?
- 4 Você sabia que há diferenças culturais, linguísticas e cosmológicas entre os povos indígenas?
- 5 Você sabia que estamos na Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI)?

Se interessou pelo assunto?

Participe do nosso curso gratuito **A cartografia das línguas indígenas da Ufopa!**

- ✓ **Curso presencial**
- ✓ **Público-alvo interno:** Docentes, técnicas(os) e discentes da Ufopa
- ✓ **Público-alvo externo:** Comunidade escolar E.M.E.F.M. São Raimundo Nonato
- ✓ **Certificação digital (3h)**
- ✓ **Locais de realização:** Ufopa/Campus Santarém;
Ufopa/Campus Itaituba;
Ufopa/Campus Oriximiná;
Escola São Raimundo Nonato.
→ **INSCREVA-SE AQUI:**



Realização:
Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural
Programa Intercultural

Financiamento:



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 24 – Folder impresso divulgado nos murais da Ufopa

VOCÊ CONHECE AS LÍNGUAS INDÍGENAS DA UFOPA?



**PARTICIPE DO CURSO
CARTOGRAFIA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DA UFOPA!**

Inscreva-se aqui para garantir sua vaga nas turmas:



Para mais informações:
projetcartografiaindigena@gmail.com





Financiamento
Comitê Gestor de Programas institucionais/Ufopa
Edital do Programa integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão

Realização
Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural
Programa Intercultural
Universidade Federal do Pará
Campus de Itaituba/Ufopa
Campus de Oriximiná/Ufopa
Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA
Programa de Pós-Graduação em Letras da Ufopa



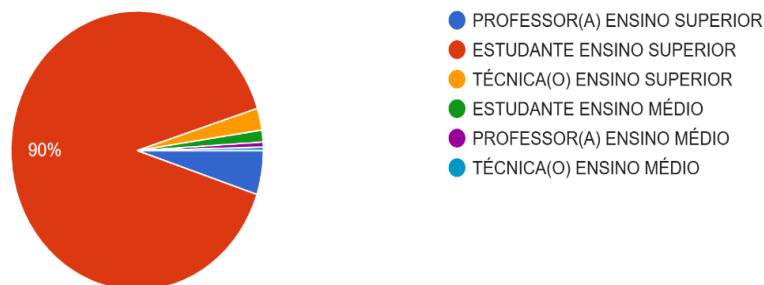

Fonte: Elaborado por Solange Borari.

A partir do formulário eletrônico, tivemos a manifestação de interesse de 511 (quinhentas e onze) pessoas com os seguintes perfis:

Gráfico 1 – Perfil dos participantes inscritos via formulário eletrônico

PERFIL:

511 respostas



Fonte: Elaborado via formulário google.

Com base na análise dos dias e horários indicados no formulário, montamos nossa tabela de turmas com datas, horários e locais. No dia 24 de julho de 2024, o curso foi divulgado na página principal do site institucional da Ufopa¹³. Ofertamos 13 (treze) turmas do curso nos *campi* da Ufopa com maior quantidade de estudantes indígenas: 11 (onze) turmas em Santarém, 1 (uma) turma em Oriximiná e 1 (uma) turma em Itaituba.

Tabela 2 – Turmas ofertadas nos *campi* da Ufopa

MINICURSO: A CARTOGRAFIA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DA UFOPA			
Turmas	Data	Horário	Local
1	24/06/2024	14h às 17h	Ufopa/Campus Santarém
2	25/06/2024	9h às 12h	Ufopa/Campus Santarém
3	25/06/2024	14h às 17h	Ufopa/Campus Santarém
4	26/06/2024	9h às 12h	Ufopa/Campus Santarém
5	26/06/2024	14h às 17h	Ufopa/Campus Santarém
6	27/06/2024	18h às 21h	Ufopa/Campus Santarém
7	28/06/2024	14h às 17h	Ufopa/Campus Santarém
8	05/07/2024	14h às 17h	Ufopa/Campus Itaituba
9	08/07/2024	9h às 12h	Ufopa/Campus Oriximiná
10	29/07/2024	18h às 21h	Ufopa/Campus Santarém
11	30/07/2024	14h às 17h	Ufopa/Campus Santarém

¹³ Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/curso-sobre-linguas-indigenas-na-ufopa/>

12	31/07/2024	9h às 12h	Ufopa/Campus Santarém
13	31/07/2024	18h às 21h	Ufopa/Campus Santarém

Fonte: Elaborada pela autora.

Foi realizado um amplo trabalho de divulgação do curso. No entanto, o número de participantes foi abaixo do esperado. Não houve uma participação expressiva dos servidores da comunidade acadêmica (docentes e técnicos). O curso foi cadastrado no módulo de extensão do sistema da Ufopa, tal fato atraiu estudantes em fase de complementação da carga-horária obrigatória de extensão para integralização dos seus cursos.

No total, participaram 263 (duzentas e sessenta e três) pessoas não indígenas da comunidade acadêmica da Ufopa. Destas, 182 (cento e oitenta e duas) participaram da pesquisa e responderam os questionários. Alguns fatores contribuíram no quantitativo de servidores participantes da pesquisa. Em 15 de abril de 2024 iniciou o movimento grevista dos servidores federais da educação, os servidores técnicos federais estavam em mobilização de greve na Ufopa desde o mês de março de 2024¹⁴. Em junho de 2024, o Sindicato dos docentes da Ufopa (SindUfopa) sinalizou adesão ao movimento grevista¹⁵.

As especificidades do público estudantil da Ufopa, exigiu cautela da administração superior com relação as atividades de ensino no primeiro ano da Pandemia da Covid-19, o que impactou a organização do calendário acadêmico da instituição. A previsão é que o calendário será regularizado em 2026. O calendário acadêmico 2024.1 da Ufopa estava previsto iniciar no dia 17/06/2024. Organizamos nossas atividades do curso com base na previsão do calendário, no entanto, com a greve dos servidores federais da educação, mantivemos as datas previstas do curso, inserindo-as como uma das atividades grevistas do SindUfopa.

As turmas dos dias 29, 30 e 31 de julho foram ofertadas após o fim da greve nacional, no auditório localizado no Instituto de Ciências da Educação em Santarém, no entanto, a participação da comunidade acadêmica foi abaixo da esperada. Para Baniwa (2016), o diálogo intercultural é o primeiro passo na construção de políticas que abarquem concepções de mundos distintas:

¹⁴ Notícia institucional sobre a greve de técnicos disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/gestao-superior-da-ufopa-recebe-comando-de-greve-dos-servidores-tecnicos-administrativos/#:~:text=A%20Reitoria%20da%20Universidade%20Federal,servidores%20t%C3%A9cnico%20Administrativos%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.>

¹⁵Notícia institucional sobre a greve de docente: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/nota-da-reitoria-sobre-o-inicio-do-semester-letivo-20241-e-a-greve-dos-servidores-docentes/>

observo com muita tristeza a falta de interesse em nossa sociedade pela vivência da interculturalidade, enquanto vivência intermundos e exercício vivo do bilingüismo linguístico e cultural na escola, na comunidade e na sociedade, apesar dos discursos e das normas bem elaboradas, mas, muito pouco praticadas. Insisto no diálogo lingüístico, enquanto diálogo epistemológico para uma compreensão mútua e recíproca entre os distintos mundos que povoam, enriquecem e embelezam o nosso mundo. Para isso o diálogo intercultural é o começo, um importante começo, mas o desafio é alcançar o diálogo cosmopolítico, único capaz de tornar a vida no mundo, sustentável (Baniwa, 2016, p. 22).

Muitos estudantes indígenas participaram do curso, partiu destes estudantes a proposta de que elaborássemos um questionário para eles darem opiniões e sugestões. A partir das turmas ofertadas no mês de julho, além dos questionários que aplicamos para a comunidade acadêmica não indígena, disponibilizamos um questionário para que os estudantes indígenas pudessem avaliar o curso e fazer suas considerações. 51 (cinquenta e um) estudantes indígenas responderam ao questionário. No final das turmas, antes de aplicar os questionários, motivamos os participantes a fazerem perguntas e comentários sobre o material exposto e abordado no curso.

A participação dos estudantes indígenas nesse momento foi valiosa para a sensibilização dos outros participantes, em nossas análises dos questionários é possível perceber que a comunidade acadêmica avalia que é necessário um acolhimento específico para os estudantes indígenas. Estes e outros significados abordaremos nas nossas análises no próximo capítulo. Conforme Mattos (2011, p. 51),

a etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. Em etnografia, holisticamente, observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação.

A última ação da terceira etapa da pesquisa consistiu no tratamento estatístico dos dados gerados via formulário. Geramos arquivos em formato *excel* das respostas dos participantes de cada categoria. Os arquivos passaram por três tratamentos. No tratamento 1 codificamos os participantes da nossa pesquisa para garantir o anonimato. Em uma segunda aba, no tratamento 2, excluimos os dados pessoais dos participantes substituindo-os pelo código, resumimos a pergunta que gerou os dados, criamos colunas ao lado das respostas originais, definimos o significado das respostas e em uma terceira coluna atribuímos os números equivalentes a cada

resposta. Na terceira aba, o tratamento 3 dos arquivos, organizamos as respostas apenas com as suas referências quantitativas.

Inicialmente, cogitou-se o uso de uma Análise Estatística Multivariada de Dados (Hair Jr. *et al.*, 2009) para este experimento social. Entretanto, constatou-se que a dimensão, a distribuição e a heterogeneidade dos dados disponíveis não estiveram compatíveis com essa técnica metodológica. Dessa maneira, concluiu-se que uma Análise Estatística Descritiva (Gujarati; Porter, 2011) seria mais apropriada para ajudar a alcançar o objetivo metodológico deste estudo, uma vez que proporciona uma análise qualitativa e quantitativa dos dados de maneira clara, ainda que simples.

No quadro, a seguir, apresentamos a metodologia de codificação dos participantes por variáveis:

Quadro 5 – Metodologia de codificação dos participantes por variáveis

Nome	Categoria	Sexo	Nível de escolaridade	Cidade	Local de vínculo	Nº de Identificação
Iniciais do primeiro e último nome	Estudante (E)	Feminino (f)	Graduando (1)	Santarém (S)	Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural (IFI)	001 – 182
	Técnica(o) (T)	masculino (m)	Graduado (2)	Itaituba (I)	Pró-Reitoria de Ensino (PRDE)	
	Professor (P)		Mestre (3)	Oriximiná (O)	Biblioteca (BICA)	
			Doutor(a) (4)		Núcleo de Gestão de Pessoas (NGPA)	
			Pós-doutorado (5)		Instituto de Ciências da Educação (ICED)	
	Instituto de Biodiversidad es e Florestas					

					(IBEF)	
					Campus de Itaituba (CITB)	
					Campus de Oriximiná (CORI)	
					Instituto de Ciências da Sociedade (ICSE)	
					Instituto de Engenharia e Geociências (IEGE)	
					Instituto de Saúde Coletiva (ISCO)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nossa pesquisa contou com cento e oitenta e dois (182) participantes. O código de cada participante da pesquisa possui treze caracteres. No quadro a seguir demonstramos através de um participante fictício como as variáveis nome, categoria, sexo, nível de escolaridade, cidade, local de vínculo institucional e número de identificação estão presentes no código.

Quadro 6 – Exemplo da metodologia de codificação dos participantes por variáveis

Nome	Categoria	Sexo	Nível de escolaridade	Cidade	Local de vínculo	Nº de Identificação
Jorginho Leite Pimentel (JP)	Estudante (E)	masculino (m)	Graduando (1)	Santarém (S)	Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural (IFI)	016
Código do participante: JPEm1SIFII016						

Fonte: Elaborado pela autora.

O participante fictício que utilizamos no exemplo do quadro acima se chama Jorginho Leite Pimentel, é estudante, se identificou com o sexo masculino, é graduando de um curso no Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural na cidade de Santarém e seu número de identificação é o dezesseis. Seguindo a metodologia descrita no Quadro 1, o código deste participante é: JPEm1SIFII016.

A metodologia para a quantificação dos dados se deu conforme os quadros das tabelas a seguir.

Tabela 3 – Tabela tratamento 2 – formulário discentes

Afirmação e negação	
SIM	1
NÃO	2
Cidade	
Santarém	1
Itaituba	2
Oriximiná	3
Local de estudo	
IFII	1
ICED	2
IBEF	3
CITB	4
CORI	5
ICTA	6
ICSE	7
IEGE	8
ISCO	9
Interação com estudantes indígenas	
Não tenho interação	1
Regular	2
Boa	3
Justificativa de não realizar atividades acadêmicas com indígenas	
Não se aplica	1
Não estudou com indígenas até o momento	2
Não há alunos indígenas na turma	3
Não respondeu	4
Já possui o seu grupo de atividades coletivas	5
Não teve oportunidade (calouros)	6
Pouco contato	7
Questão de afinidade	8
Relação com alunos indígenas	
Não se aplica (calouros)	1

Não há	2
Regular	3
Boa	4
Motivos de não ajudar estudante indígena com dificuldade	
Não se aplica (calouros)	1
Não estudou com indígenas até o momento	2
Não há aluno indígena na turma	3
Não respondeu	4
Não houve necessidade	5
Não teve oportunidade	6
Pouco contato	7
Opinião para melhorar a interação entre indígenas e não indígenas	
Sem opinião	1
Formação	2
Atividades diversas	3
Acolhimento	4
Aprendizados com o minicurso	
Interculturalidade	1
Formação docente	2
Formação dos servidores	3
Equidade	4
Presença de alunos indígenas na universidade	
Atitude positiva	1
Atitude negativa	2

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 4 – Tabela tratamento 2 – formulário docentes

Afirmação e negação	
SIM	1
NÃO	2
Cidade	
Santarém	1
Itaituba	2
Oriximiná	3
Local de lotação	
IFII	1

ICED	2
IBEF	3
CITB	4
CORI	5
Curso	
Formação Acadêmica Indígena	1
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais	2
Licenciatura em Letras/Português	3
Licenciatura em História	4
Licenciatura em Letras/Inglês	5
Bacharelado em Biotecnologia	6
Licenciatura em Geografia	7
Bacharelado em Engenharia Civil	8
Bacharelado em Sistema de Informação	9
Bacharelado em Agronomia	10
Desempenho de estudantes indígenas nas aulas	
Insuficiente	1
Regular	2
Boa	3
Causa dos ajustes na metodologia	
Dificuldade linguística	1
Acolhimento	2
Ausência da Formação Acadêmica Indígena	3
Justificativa de atendimento diferenciado	
Dificuldade linguística	1
Acolhimento	2
Ausência da Formação Acadêmica Indígena	3
Equidade	4
Aprendizados com o minicurso	
Interculturalidade	1
Formação docente	2
Formação dos servidores	3
Equidade	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 5 – Tabela tratamento 2 – formulário técnicos

Afirmação e negação	
SIM	1
NÃO	2
Cidade	
Santarém	1
Itaituba	2
Oriximiná	3
Dificuldades enfrentadas na interação com estudantes indígenas	
Dificuldade linguística	1
Acolhimento adequado	2
Formação	3
Aprendizados com o minicurso	
Interculturalidade	1
Formação docente	2
Formação dos servidores	3
Equidade	4

Fonte: Elaborada pela autora.

O método de análise de estatística descritiva proporciona uma análise qualitativa e quantitativa dos dados. Foram elaborados gráficos¹⁶ por variáveis das categorias estudantes, técnicos e professores. Posteriormente, elaborou-se gráficos por categorias a partir dos dados dos estudantes e professores. Devido ao baixo quantitativo de servidores técnicos participantes, optou-se pela descrição dos dados no âmbito das análises.

4.4.5 Quarta etapa da pesquisa

Na quarta etapa da pesquisa, a partir dos documentos, estudos teóricos e resultados da análise da terceira etapa, elaboramos diretrizes sobre as línguas indígenas para a construção da Política Linguística Institucional da Ufopa.

Com base nos estudos de Jesus (2018) sobre Política e Planejamento Linguístico Para a Ciência e Educação Superior (PPLICES) e na proposta de política linguística para universidades federais apresentada por Guimarães (2020), buscamos contribuir, a partir das línguas indígenas presentes no corpo discente da Ufopa, com a elaboração de uma política linguística multilíngue,

¹⁶ Para a elaboração desta etapa metodológica, recebemos auxílio especializado do Dr. Phelipe André Matos Cruz (Bacharel em Economia, mestre e doutor em Desenvolvimento Econômico Regional pela Universidade Federal do Pará - UFPA).

instrumento necessário para um diálogo intercultural e cosmopolítico (Baniwa, 2016) na instituição.

O diálogo cosmopolítico no sentido apontado por Baniwa (2016), pressupõe que a visão de mundo dos sujeitos é considerada no fazer político e das políticas. Portanto, a elaboração das diretrizes para uma política linguística institucional multilíngue em que as línguas indígenas estão inseridas, as concepções de língua indígena elaboradas por pesquisadores e professores indígenas deve ser considerada. Nesse sentido, as diretrizes são elaboradas a partir das concepções de língua apresentadas pelo Grupo de Trabalho Nacional da Década Internacional das Línguas Indígenas¹⁷.

Neste capítulo, apresentamos a justificativa e os fundamentos metodológicos da pesquisa, os pesquisadores, colaboradores e participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e as quatro etapas da pesquisa. No próximo capítulo apresentaremos os resultados da análise dos dados.

¹⁷ Site do GT Nacional da DILI: <https://www.decadalinguasindigenasbr.com/>

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise dos dados gerados em nossa pesquisa. Para a análise e discussão dos dados optou-se por analisar o perfil geral dos participantes da pesquisa e por categorias. Na primeira seção apresentamos os dados gerais comuns nos questionários dos três grupos participantes do estudo: estudantes, professores e técnicos. Na segunda seção apresentamos os dados da categoria estudantes, na terceira seção os dados da categoria professor e na quarta seção os dados da categoria técnicos.

5.1 O perfil dos participantes da pesquisa

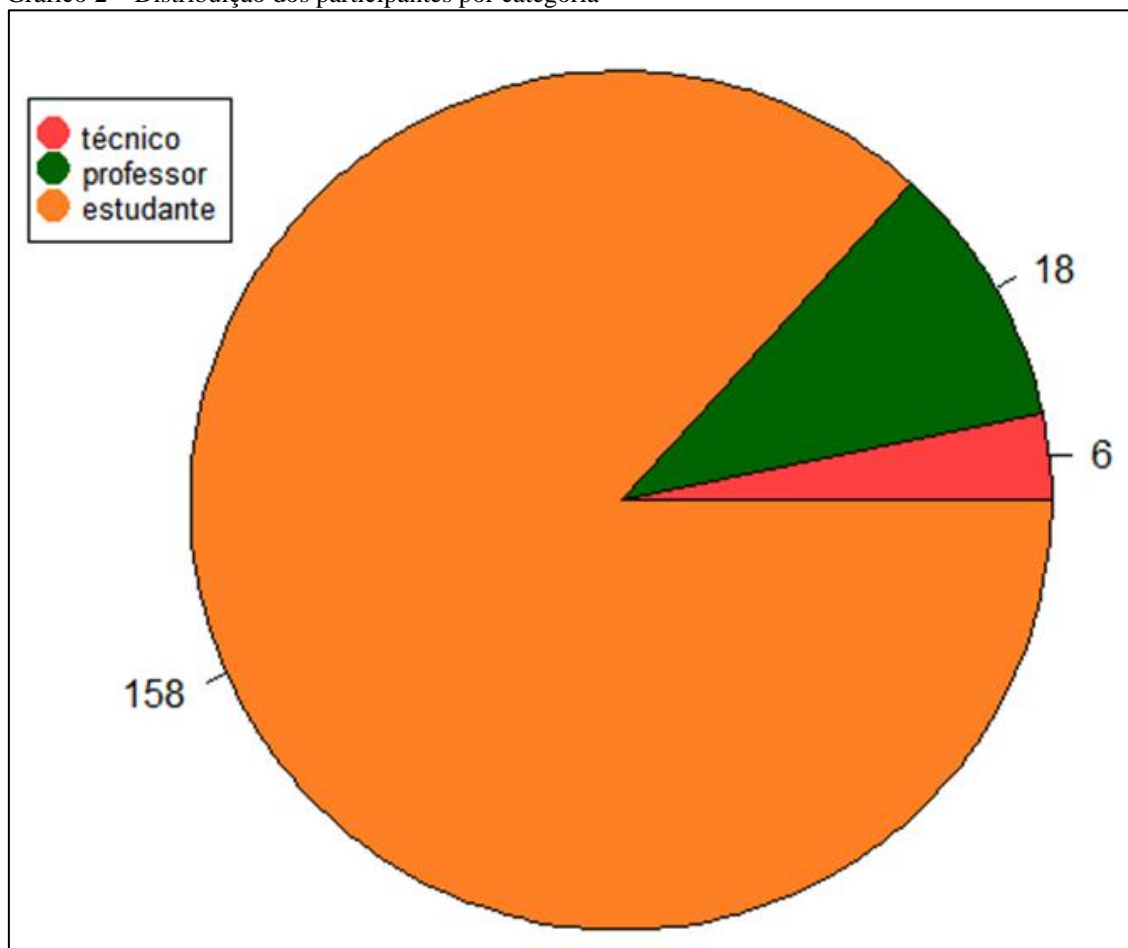
Nesta seção, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa. Como já mencionado no capítulo que trata da metodologia da pesquisa, ao final do curso “A cartografia das línguas indígenas da Ufopa”, explicamos os objetivos da nossa pesquisa e solicitamos aos participantes que desejassem contribuir com o estudo, que respondessem o questionário específico da sua categoria na comunidade acadêmica da Ufopa. No total, tivemos 182 (cento e oitenta e dois) participantes, sendo 158 (cento e cinquenta e oito) estudantes, 18 (dezoito) professores e 6 (seis) servidoras técnicas.

A sistematização dos dados gerados via aplicação de questionários foi realizada através de gráficos de pizza, gráficos de caixa e tabelas. Os gráficos de pizza e de caixa foram utilizados na análise dos dados gerais dos três grupos de participantes e nos dados analisados por categoria dos questionários dos perfis estudantes e professores. O gráfico de caixa foi utilizado nos casos em que o gráfico de pizza, apesar de apresentar repostas heterogêneas, houve a ocorrência de um grupo predominante na análise comparativa.

Os gráficos de pizza e de caixa foram utilizados na análise por categoria dos dados gerados pelos perfis estudantes e professores, pois o quantitativo de participantes dos referidos grupos somado às repostas heterogêneas que obtivemos em algumas questões, permitiu comparar as medidas de variabilidade das repostas. O gráfico de caixa, quando utilizado para a análise comparativa, é sempre seguido do gráfico de pizza, pois trata-se de uma complementação da interpretação comparativa. Na análise por categoria do grupo de técnicas que participaram da pesquisa, optou-se por apresentar e analisar os dados através de tabelas, devido o número reduzido de participantes desta categoria.

No gráfico, a seguir, apresentamos a distribuição quantitativa dos participantes por categoria.

Gráfico 2 – Distribuição dos participantes por categoria



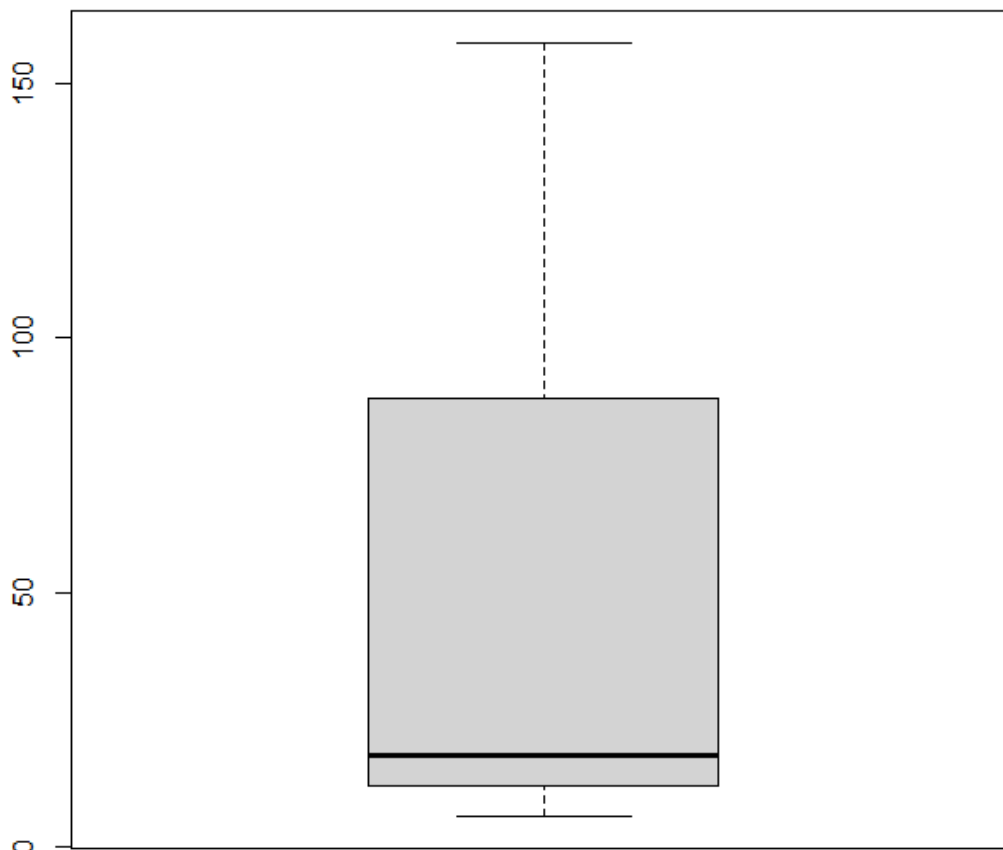
Fonte: Organizado pela autora.

A categoria estudante teve o maior quantitativo de participantes. Conforme mencionamos no capítulo metodológico, as primeiras turmas ofertadas no campus da Ufopa da cidade de Santarém foram realizadas em um contexto de greve dos servidores federais da educação. A categoria dos técnicos já havia deflagrado estado de greve em março de 2024, um fator que também impactou na garantia de participação de um maior quantitativo, apesar do curso ter sido proposto e divulgado nas redes sociais do sindicato como uma atividade pedagógica dentro da programação do calendário de ações da greve.

Nosso curso foi cadastrado como curso de extensão no sistema da universidade, o que possibilitou que todos os participantes recebessem um certificado de participação. O número de participantes da categoria estudantes também indica que o fato da participação contabilizar para a carga-horária obrigatória da participação em ações extensão de todos os cursos, motivou

a participação dos estudantes. No gráfico de caixa, a seguir, é possível perceber que a categoria dos estudantes foi predominante.

Gráfico 3 – Distribuição dos participantes por categoria

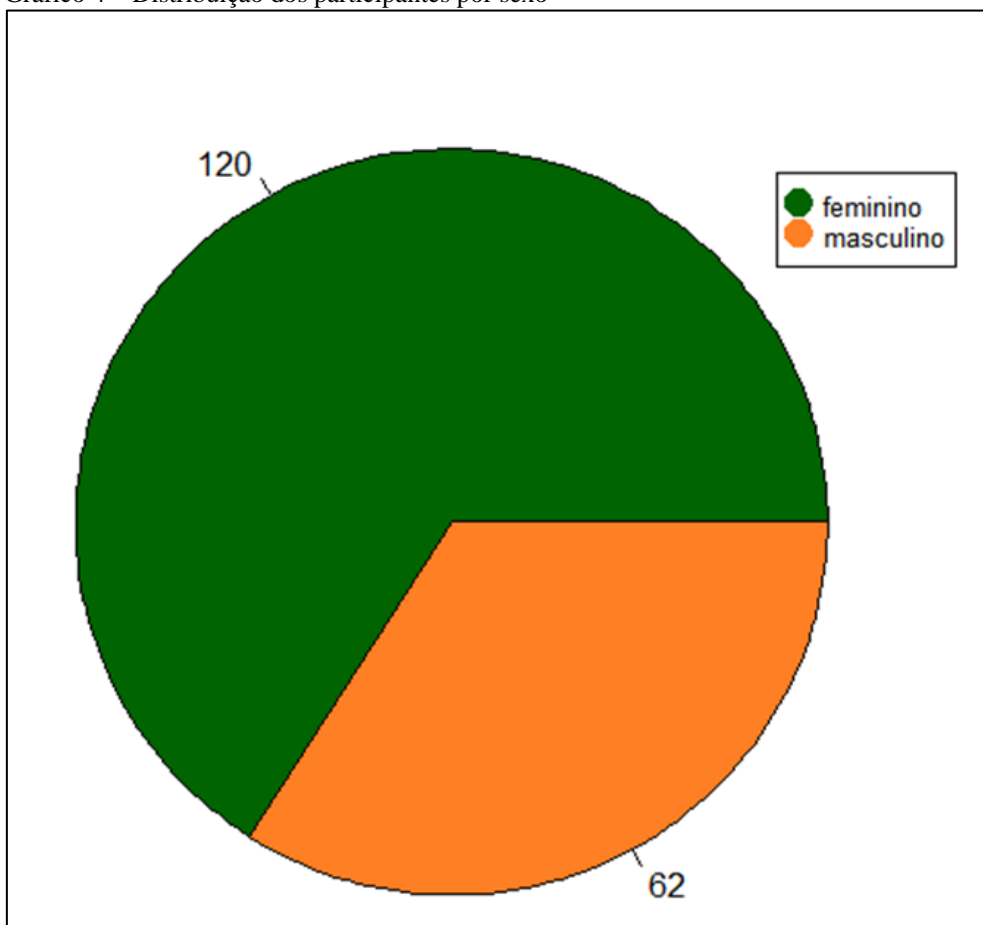


Fonte: Organizado pela autora.

O gráfico de caixa é lido da seguinte maneira: de baixo para cima, lê-se mínimo, 1º quartil (base da caixa), média (linha escura), 3º quartil (superior da caixa) e máximo (superior). Observa-se que a média da distribuição dos participantes por categoria está próxima do número mínimo, o que indica que um grupo está em número muito superior do que os outros, o que causa uma desproporcionalidade no número de participantes. O fato de a linha mais escura estar muito abaixo, representa que a média dos participantes está próximo ao grupo em menor quantidade. A linha máxima (parte superior da caixa) representa um grupo que está em quantitativo muito superior ao dos participantes.

A distribuição dos participantes da pesquisa por sexo revelou que 120 (cento e vinte) pertencem ao sexo feminino e 62 (sessenta e dois) ao sexo masculino. Em porcentagem, 66% do público geral da nossa pesquisa é composto pelo sexo feminino, conforme o gráfico a seguir.

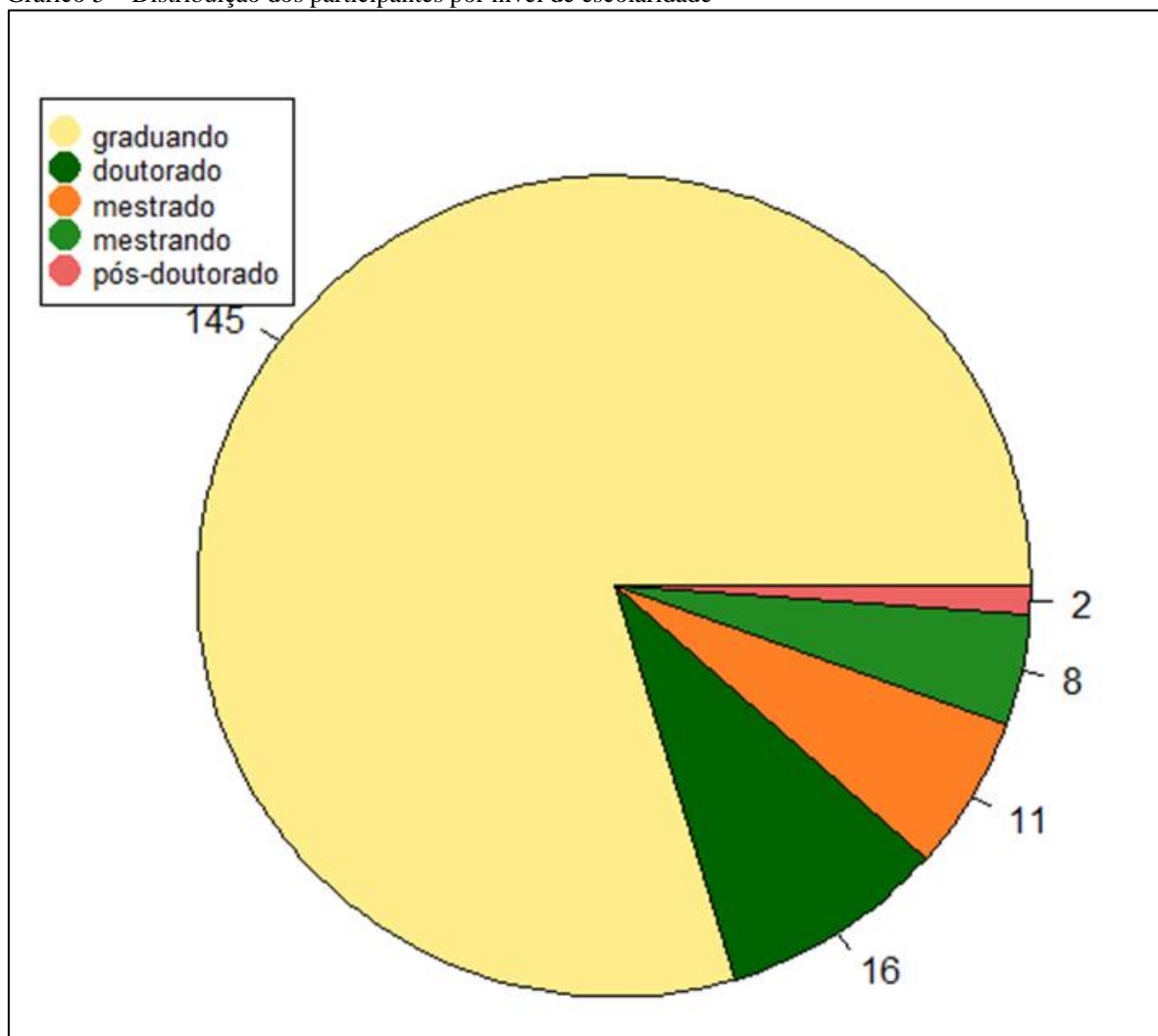
Gráfico 4 – Distribuição dos participantes por sexo



Fonte: Organizado pela autora.

Nossa metodologia de processo de geração de dados atraiu um público considerado de estudantes da graduação, portanto a categoria estudante foi a mais participativa em todas as turmas do curso, ofertadas nos *campi* de Santarém, Itaituba e Oriximiná. Consequentemente, os participantes de nível de escolaridade graduando foram os mais representativos, como se verifica no gráfico a seguir.

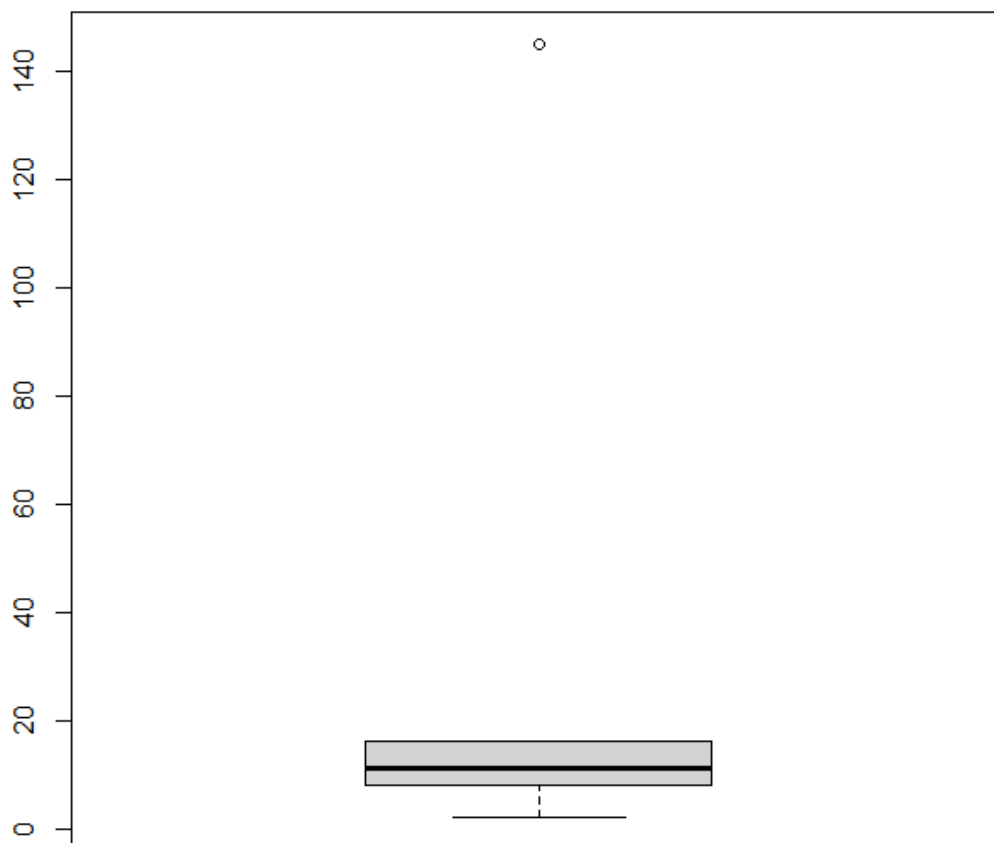
Gráfico 5 – Distribuição dos participantes por nível de escolaridade



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa, a seguir, podemos verificar que há um grupo muito dispare. A bolinha indica que esse grupo se distanciou muito em comparação da média dos outros participantes. Apesar de haver grupos heterogêneos quanto ao nível de escolaridades dos participantes, há um grupo participante representado na caixa que foge totalmente ao perfil dos outros grupos. Nesse caso, o grupo de graduandos é o grupo predominante no nosso estudo.

Gráfico 6 – Distribuição dos participantes por nível de escolaridade



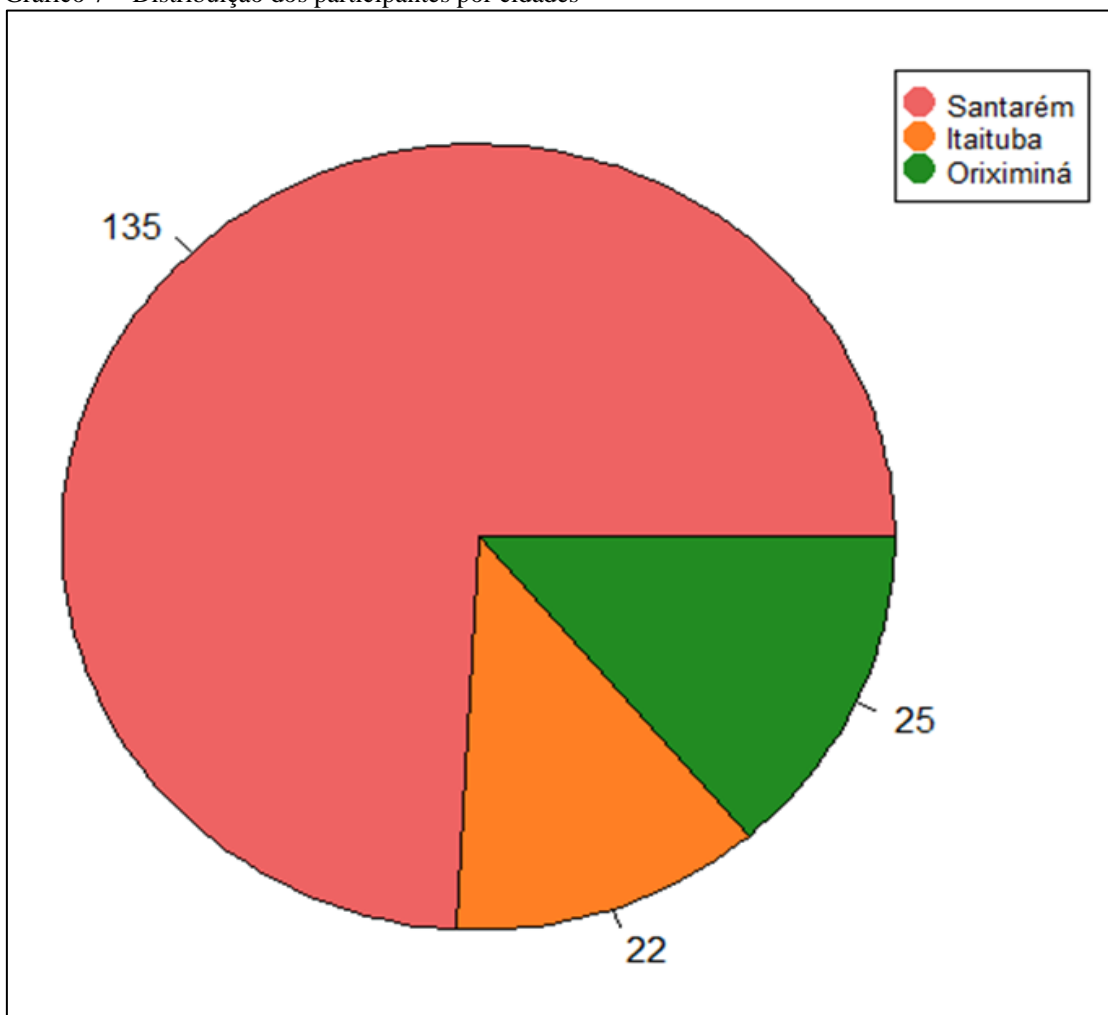
Fonte: Organizado pela autora.

Deve-se considerar o quantitativo de estudantes e servidores em cada cidade ao analisar a participação das categorias por *campi*. Até 2024¹⁸, a Ufopa ofertava, na cidade de Santarém em torno de trinta e cinco cursos regulares nos níveis de graduação, em Oriximiná os cursos de graduação Bacharelado em Ciências Biológicas e Bacharelado em Sistemas de Informação, em Itaituba o curso de Bacharelado em Engenharia Civil. Conforme a Assessoria de Comunicação (Ascom) da Ufopa¹⁹, em 2024 a instituição possuía 8.663 (oito mil seiscientos e sessenta e três) alunos de graduação. Este fato deve explicar a maior número de participantes na cidade de Santarém, como se verifica no gráfico a seguir.

¹⁸ Em 2024 a Ufopa aprovou novos cursos de graduação, previsto no PDI, na sede e nos *campi*.

¹⁹ Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/ufopa-comemora-15-anos-na-formacao-academica-gratuita-e-de-qualidade-na-amazonia/#:~:text=Hoje%2C%20a%20universidade%20conta%20com,de%201.287%20da%20p%C3%B3s%2Dgradua%C3%A7%C3%A3o.>

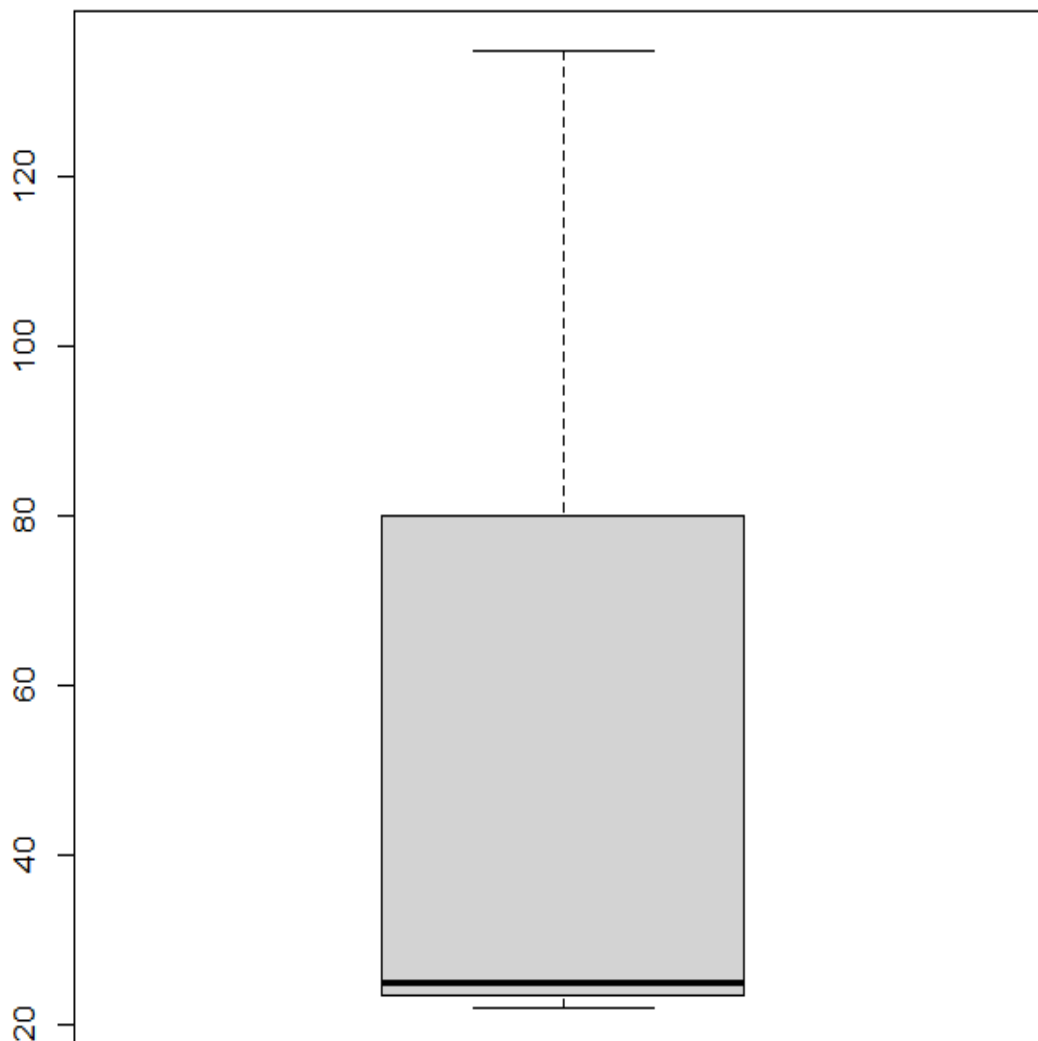
Gráfico 7 – Distribuição dos participantes por cidades



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa, é possível perceber que a média do comparativo dos participantes por cidades está próximo do mínimo no quantitativo total, pois o número de participantes das cidades de Oriximiná e de Itaituba foram aproximados, enquanto o quantitativo dos participantes da cidade de Santarém foi muito superior aos participantes das demais cidades.

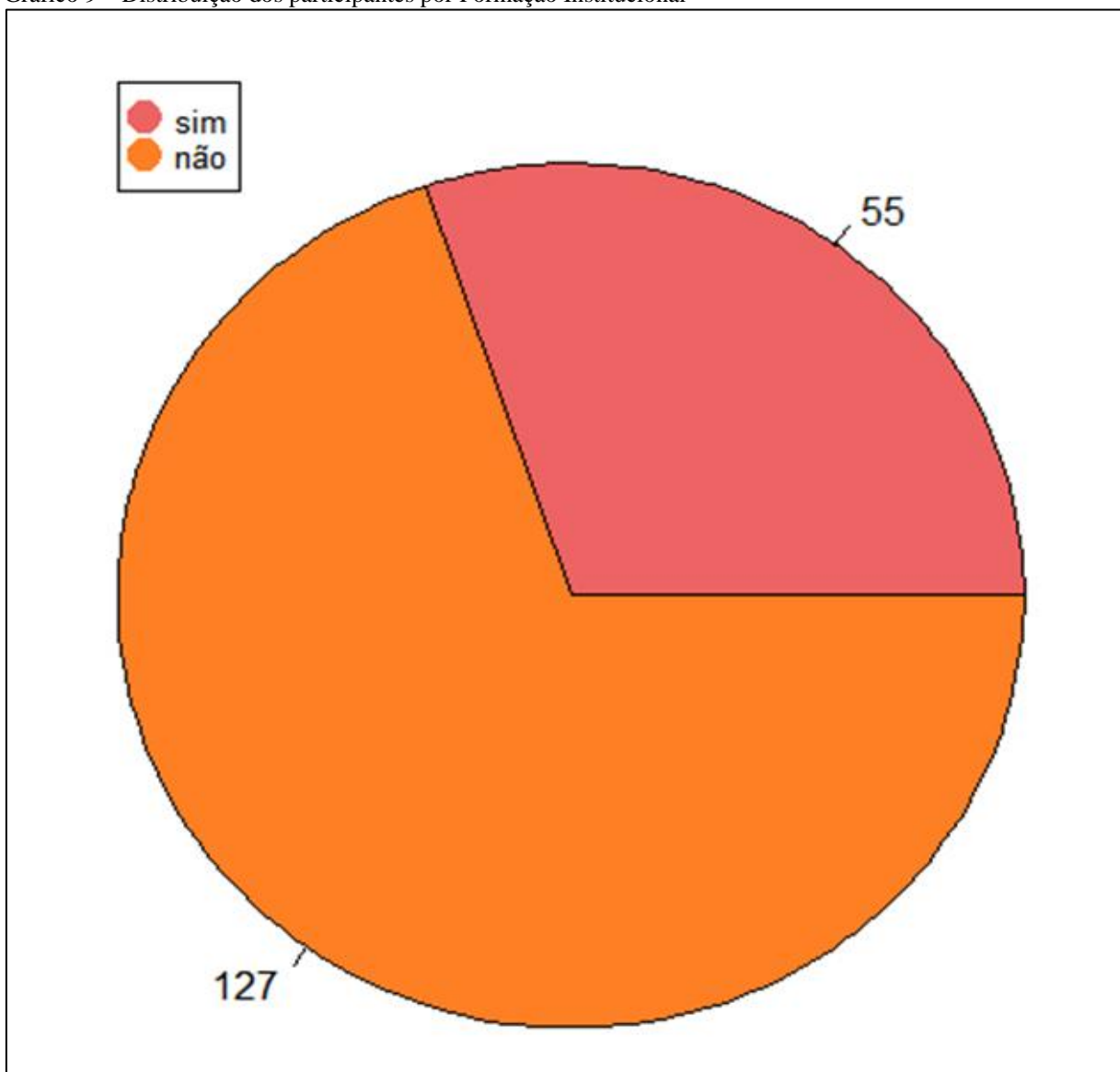
Gráfico 8 – Distribuição dos participantes por cidades



Fonte: Organizado pela autora.

Nos questionários das três categorias havia uma pergunta com o objetivo de investigar se os participantes, em algum momento no decorrer das suas vivências na Ufopa, já haviam participado de alguma formação por meio de eventos ou cursos na instituição sobre a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas da comunidade acadêmica, em que 127 (cento e vinte e sete) participantes afirmaram não terem participado de atividades sobre estes assuntos e 55 (cinquenta e cinco) afirmaram já terem participado. Em percentual, 70% do público geral do nosso estudo afirmou nunca ter participado de nenhuma atividade dentro do ambiente acadêmico sobre a diversidade dos povos indígenas da instituição, conforme podemos observar no gráfico, a seguir.

Gráfico 9 – Distribuição dos participantes por Formação Institucional

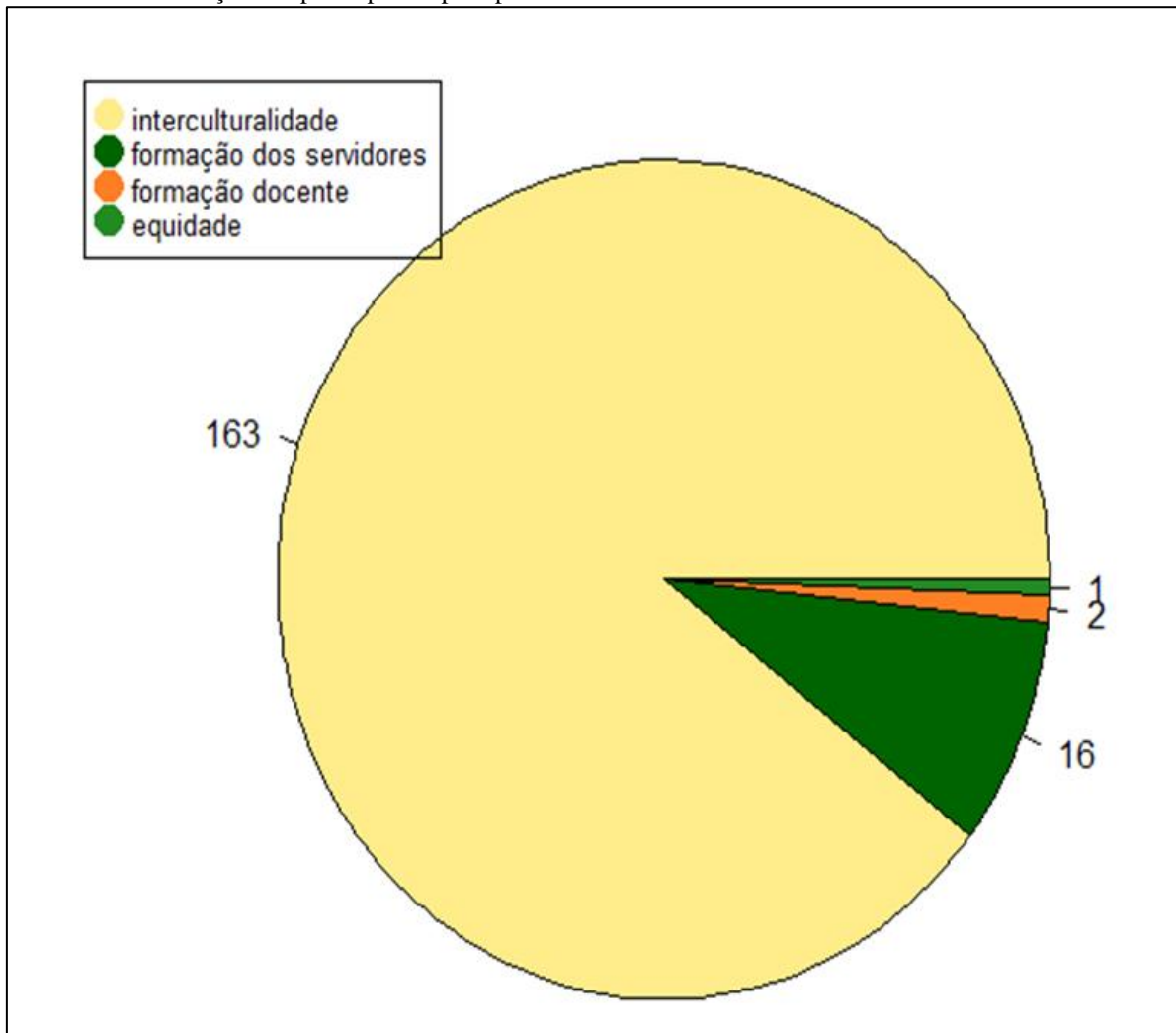


Fonte: Organizado pela autora.

Nos questionários das três categorias participantes da pesquisa, solicitamos que avaliassem o curso quanto aos aprendizados obtidos. As respostas foram sistematizadas e envolveram quatro temas: interculturalidade, formação dos servidores, formação docente e equidade. Do número total de participantes, 163 (cento e sessenta e três) ressaltaram que aprenderam sobre interculturalidade através do curso, o que em percentual corresponde a 90% dos participantes. Sobre a formação dos servidores, 16 participantes avaliaram que o curso contribuiu com suas formações e que deveria ser realizado mais cursos neste sentido para formar todos os servidores da Ufopa. Sobre a formação docente, dois participantes ressaltaram que o curso contribuiu para compreender a diversidade dos estudantes indígenas da Ufopa e a necessidade de elaborar atividades específicas para o público indígena. Sobre a equidade, um

participante ressaltou que compreendeu o motivo dos estudantes indígenas necessitarem de apoio específico no decorrer da vida acadêmica.

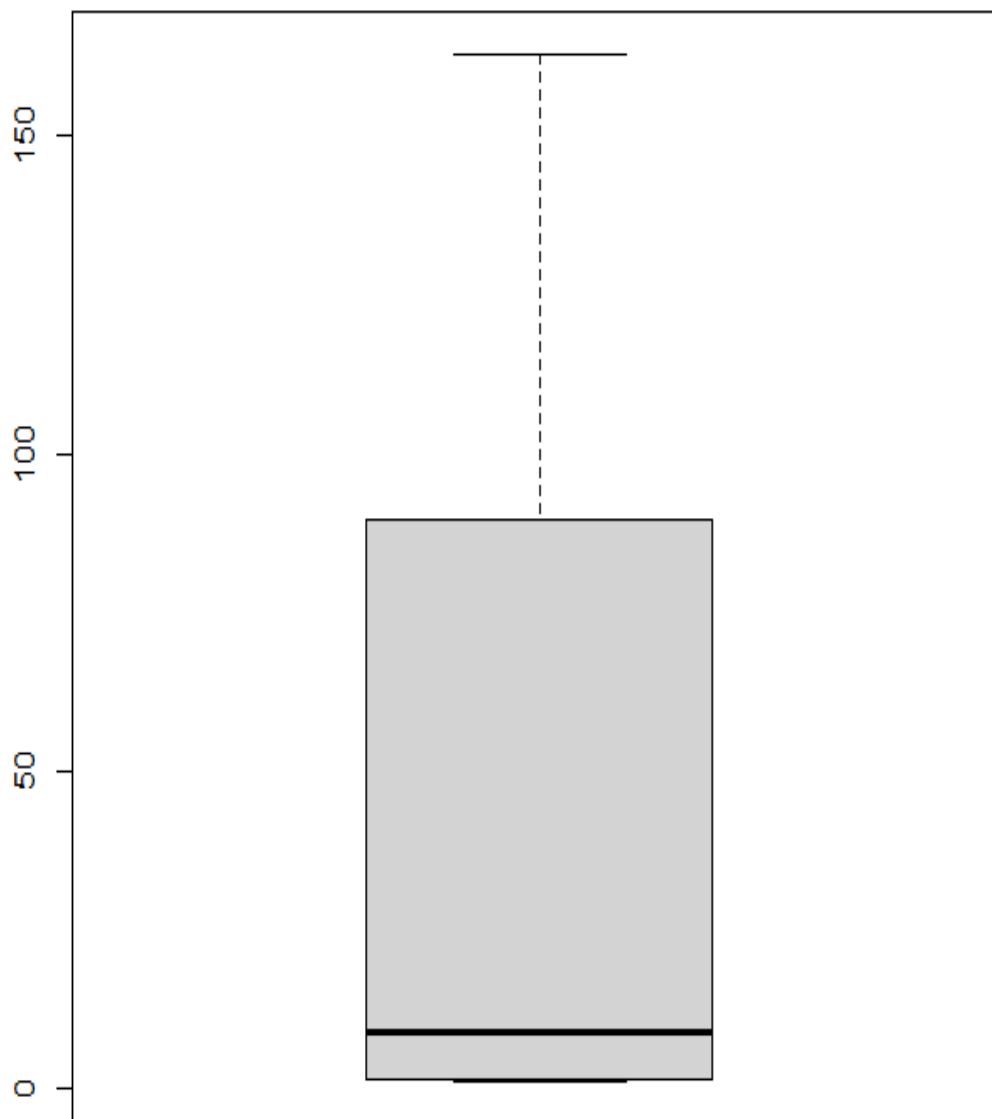
Gráfico 10 – Avaliação dos participantes por aprendizados do curso



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa, a seguir, é possível verificar que a base está muito próxima do primeiro quartil pois há um grupo representativo que indicou a compreensão de interculturalidade como o aprendizado obtido através do curso.

Gráfico 11 – Avaliação dos participantes por aprendizados do curso



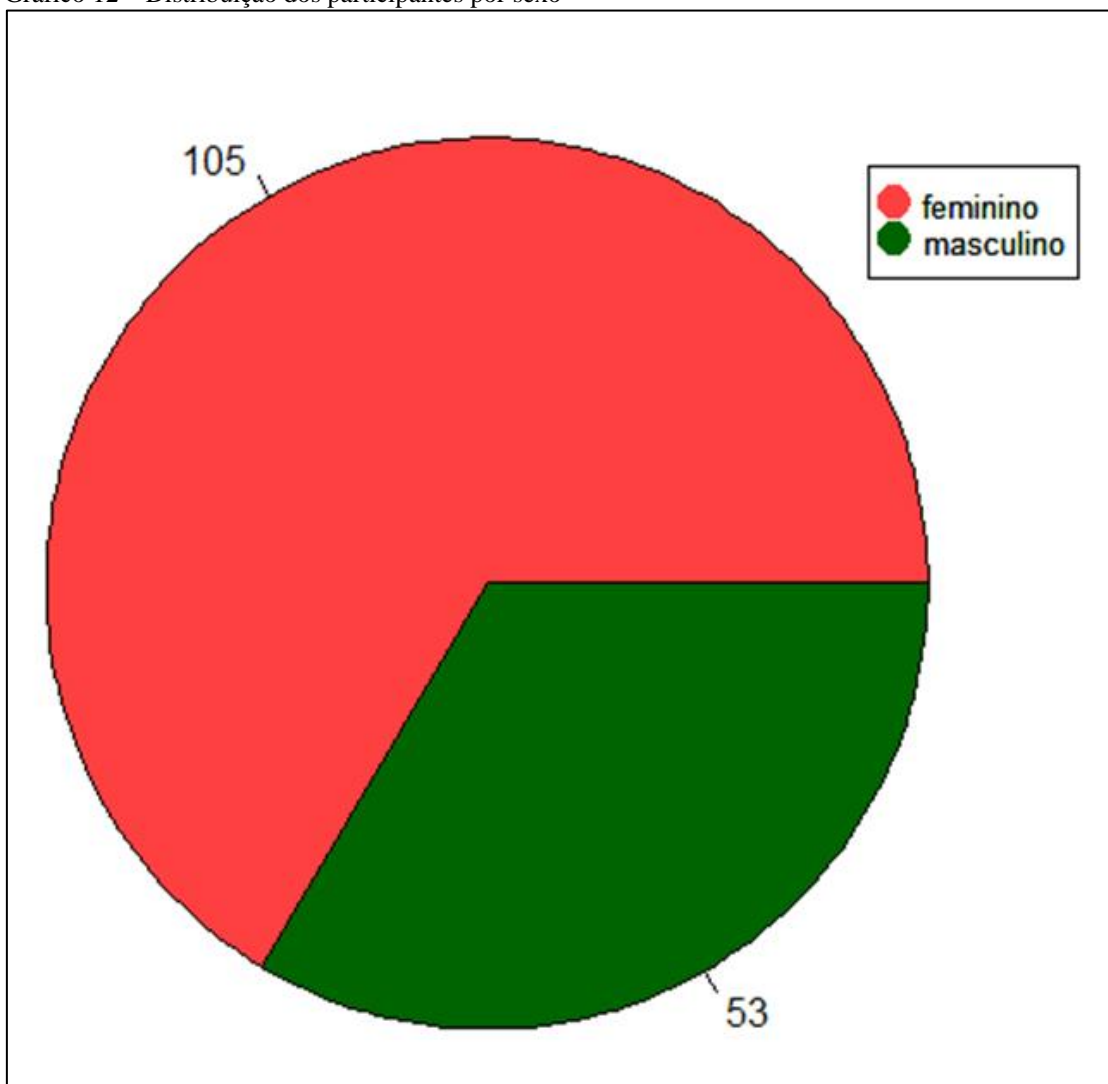
Fonte: Organizado pela autora.

Nesta seção, buscamos apresentar o perfil geral das três categorias de participantes da nossa pesquisa. Na seção a seguir, apresentaremos os dados dos estudantes participantes.

5.2 Análise por categoria: os estudantes participantes

Nesta seção, iniciamos a análise dos dados gerados por categoria. Apresentamos a seguir a distribuição dos estudantes participantes da pesquisa por sexo.

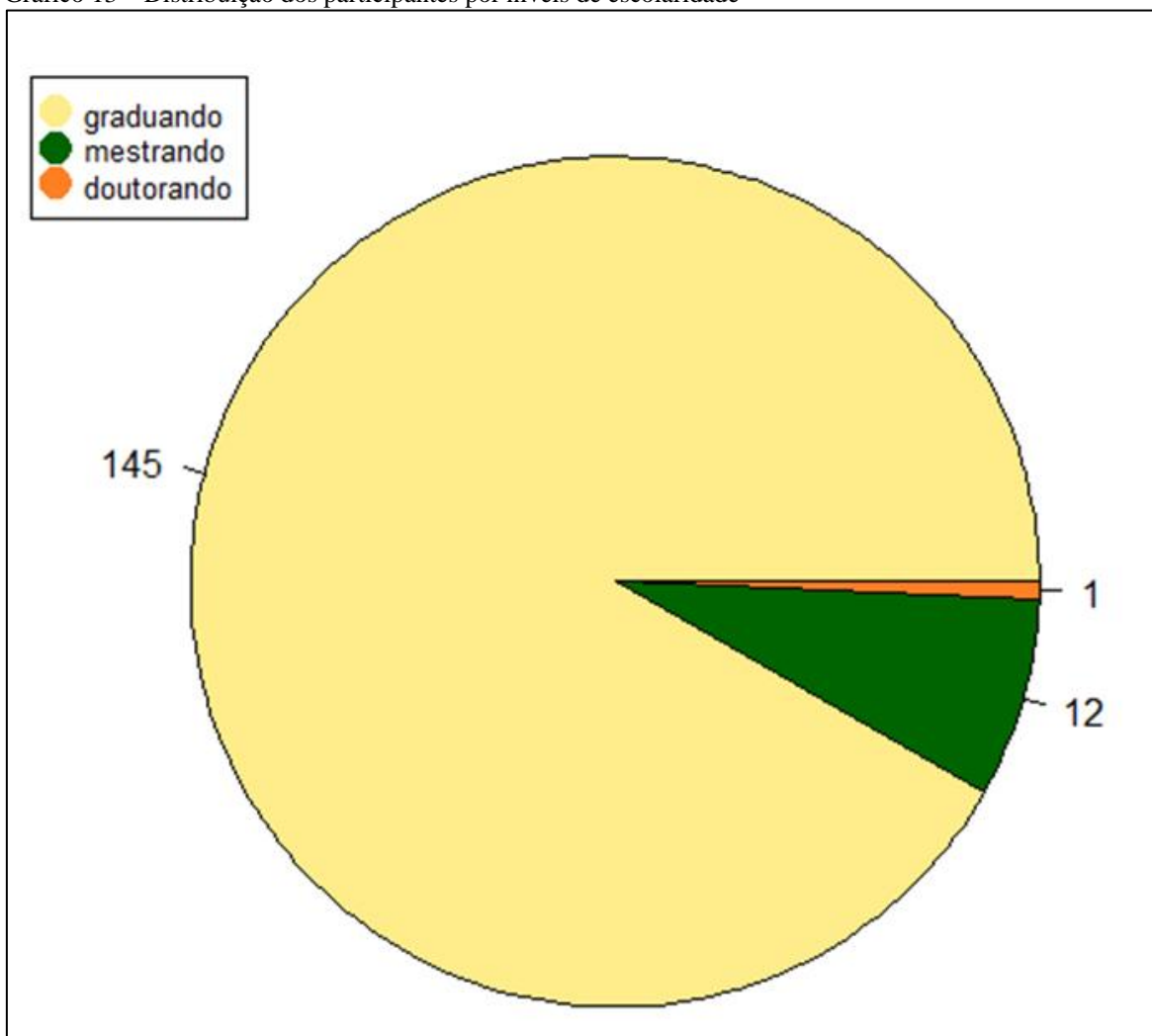
Gráfico 12 – Distribuição dos participantes por sexo



Fonte: Organizado pela autora.

Dentre a categoria de estudantes, 105 (cento e cinco) participantes declararam pertencer ao sexo feminino e 53 (cinquenta e três) ao sexo masculino. Em percentual, 65% dos estudantes são do sexo feminino e 35% do sexo masculino. No gráfico, a seguir, apresentamos a distribuição dos estudantes participantes por níveis de escolaridade.

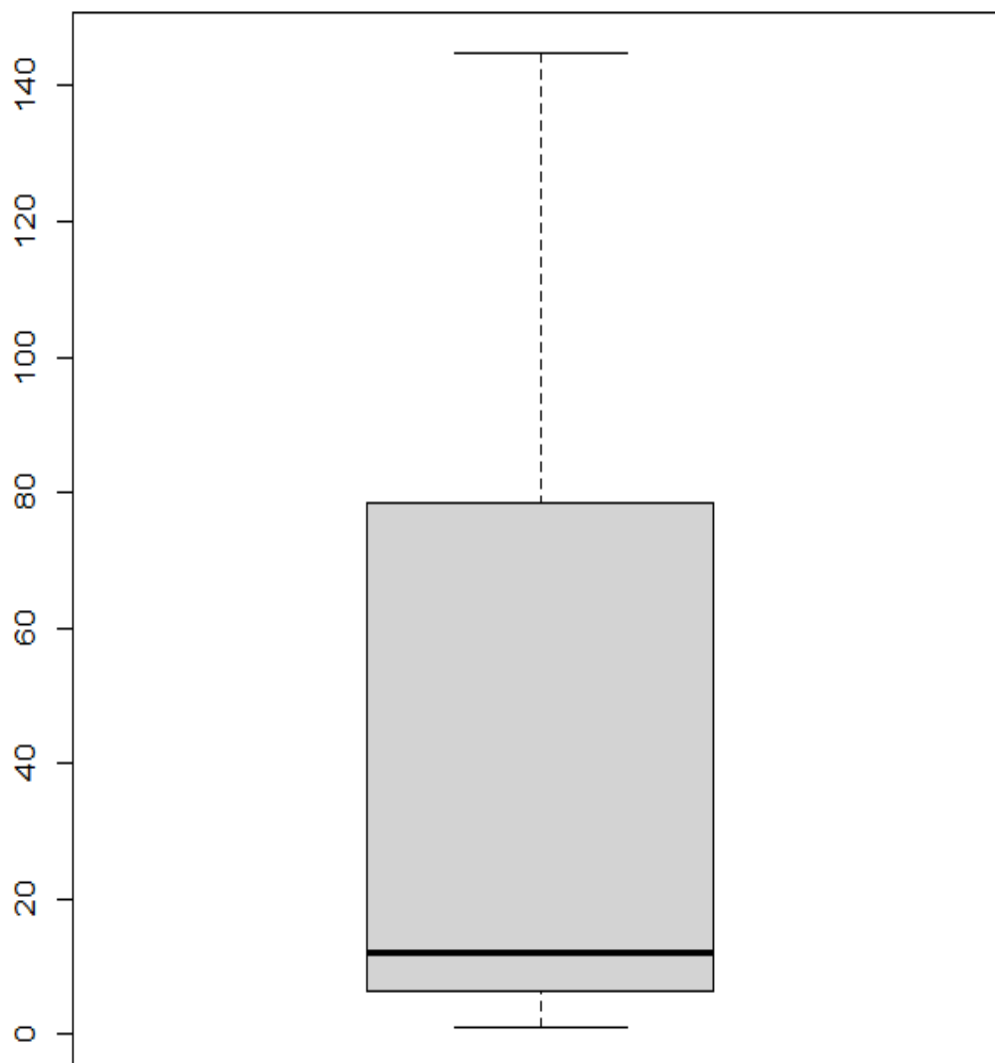
Gráfico 13 – Distribuição dos participantes por níveis de escolaridade



Fonte: Organizado pela autora.

Dos estudantes participantes, 145 (cento e quarenta e cinco) são estudantes da graduação, 12 (doze) são estudantes em cursos de mestrado e 1 (um) é estudante em curso de doutorado. Em percentual, 92% dos estudantes que participaram da pesquisa são graduandos. No gráfico de caixa a seguir, podemos perceber que os grupos de estudantes da pós-graduação é um público menor no total dos participantes, o que provocou que a média do comparativo do nível de escolaridade dos participantes ficasse próximo da base.

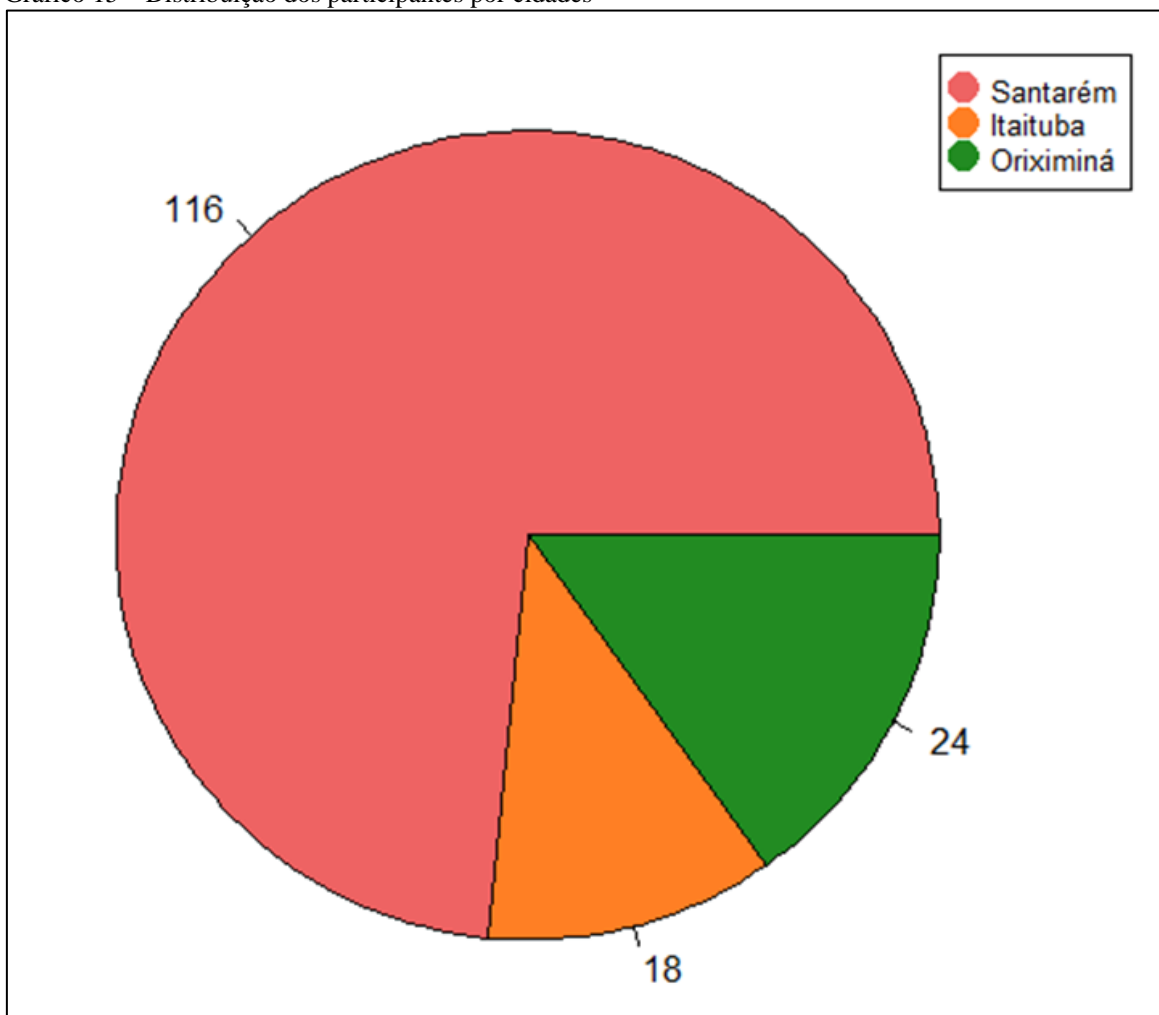
Gráfico 14 – Distribuição dos participantes por níveis de escolaridade



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos a distribuição dos estudantes participantes por cidades. Do total desta categoria, 116 (cento e dezesseis) participantes estudam no Campus de Santarém, 24 (vinte e quatro) estudam no Campus de Oriximiná e 18 (dezoito) estudam no Campus de Itaituba.

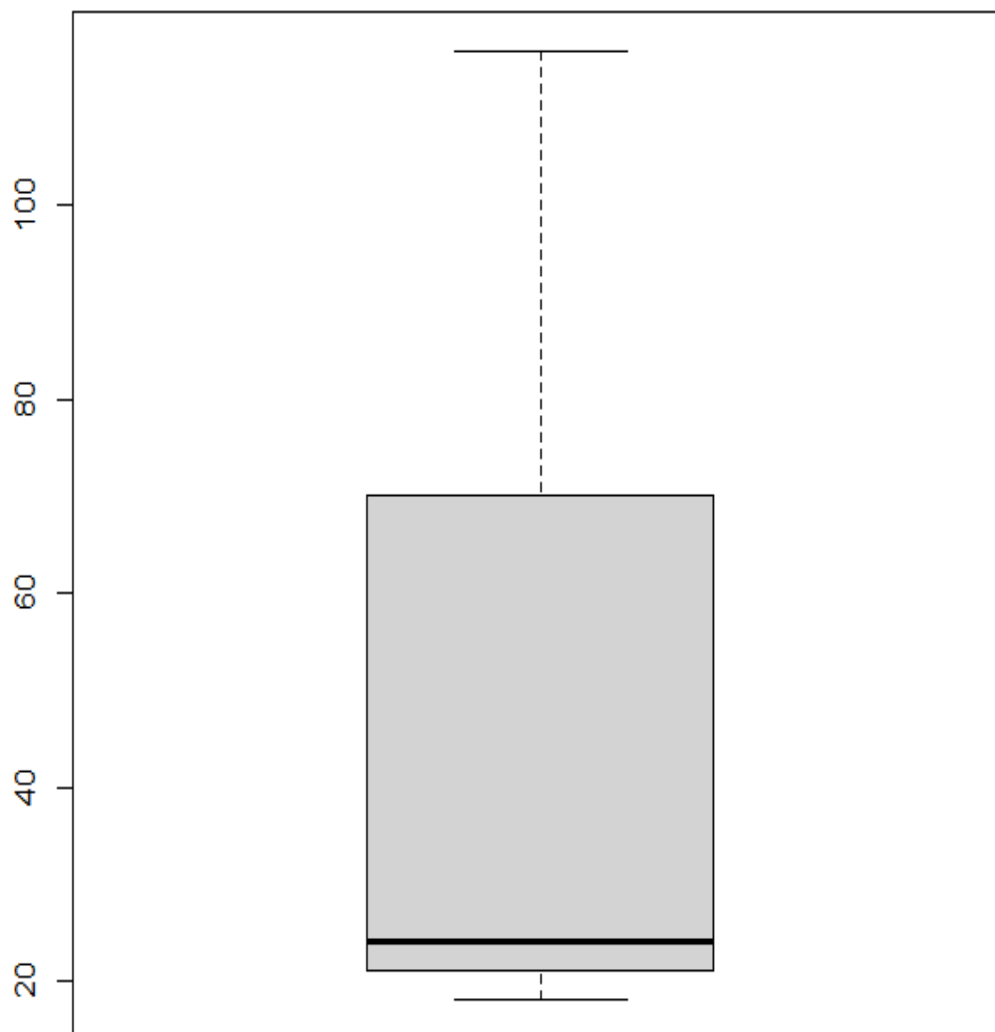
Gráfico 15 – Distribuição dos participantes por cidades



Fonte: Organizado pela autora.

O gráfico de caixa apresenta as métricas descritivas dos grupos, como valores mínimos, médios e máximos. O gráfico de caixa da distribuição dos participantes por cidade a seguir, revela que a média de participantes das cidades de Itaituba e Oriximiná se distancia do grupo de participantes da cidade de Santarém. Os estudantes da cidade de Santarém são o grupo predominante no estudo.

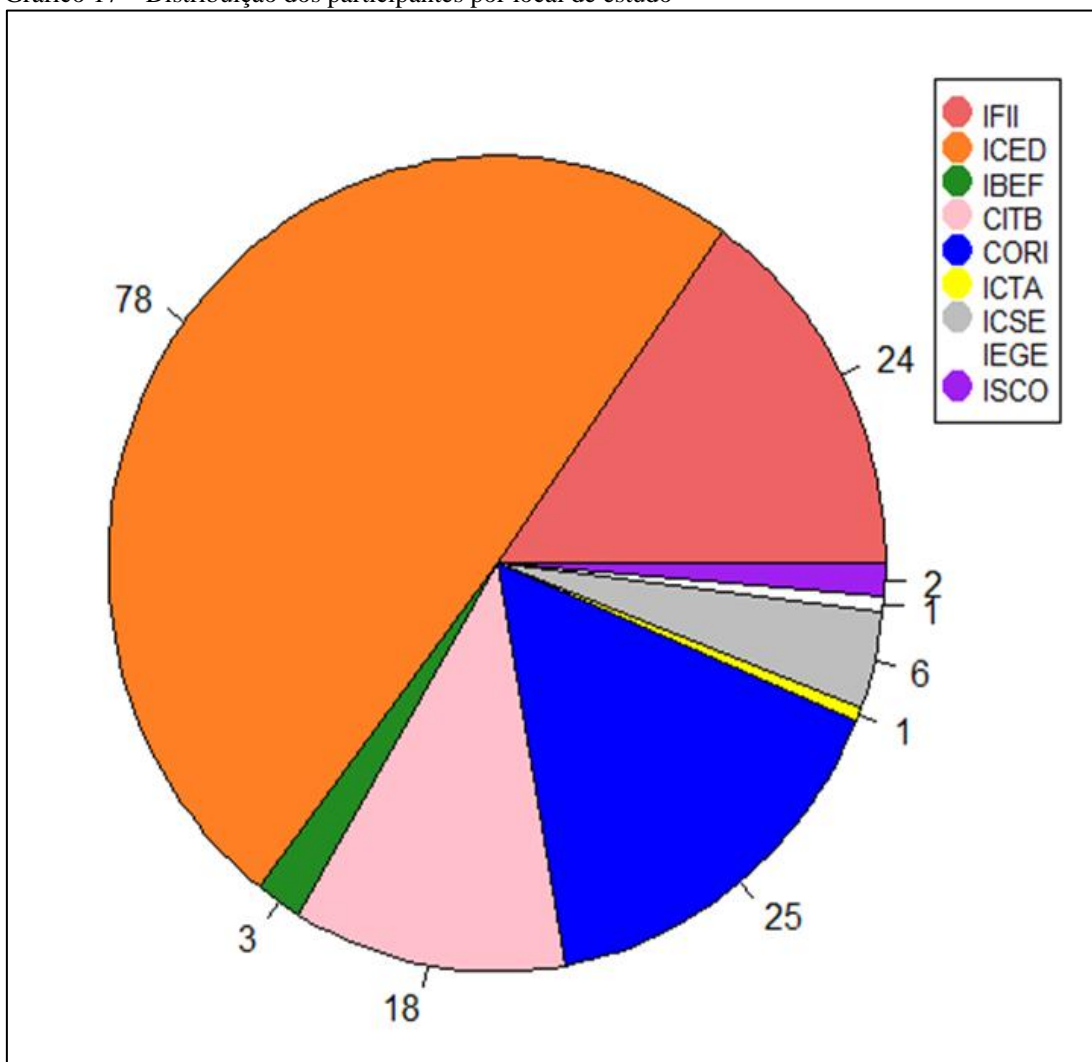
Gráfico 16 – Distribuição dos participantes por cidades



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos a distribuição dos participantes por local de estudo. Solicitamos que os participantes indicassem o nome do Instituto ou do Campus onde estudam. A análise total dos estudantes participantes mostrou que: 78 (setenta e oito) participantes estudam no Instituto de Ciências da Educação (ICED), localizado no Campus de Santarém; 25 (vinte e cinco) participantes estudam no Campus de Oriximiná (CORI); 24 (vinte e quatro) participantes estudam no Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural (IFII), localizado no Campus de Santarém; 18 (dezoito) participantes estudam no Campus de Itaituba (CITB); 6 (seis) participantes estudam no Instituto de Ciências da Sociedade (ICSE), localizado no Campus de Santarém; 2 (dois) participantes estudam no Instituto de Saúde Coletiva (ISCO), localizado no Campus de Santarém; 1 (um) participante estuda no Instituto de Ciências e Tecnologias das Águas (ICTA), localizado no Campus de Santarém e 1 (um) participante estuda no Instituto de Engenharia e Geociências (IEGE), localizado no Campus de Santarém.

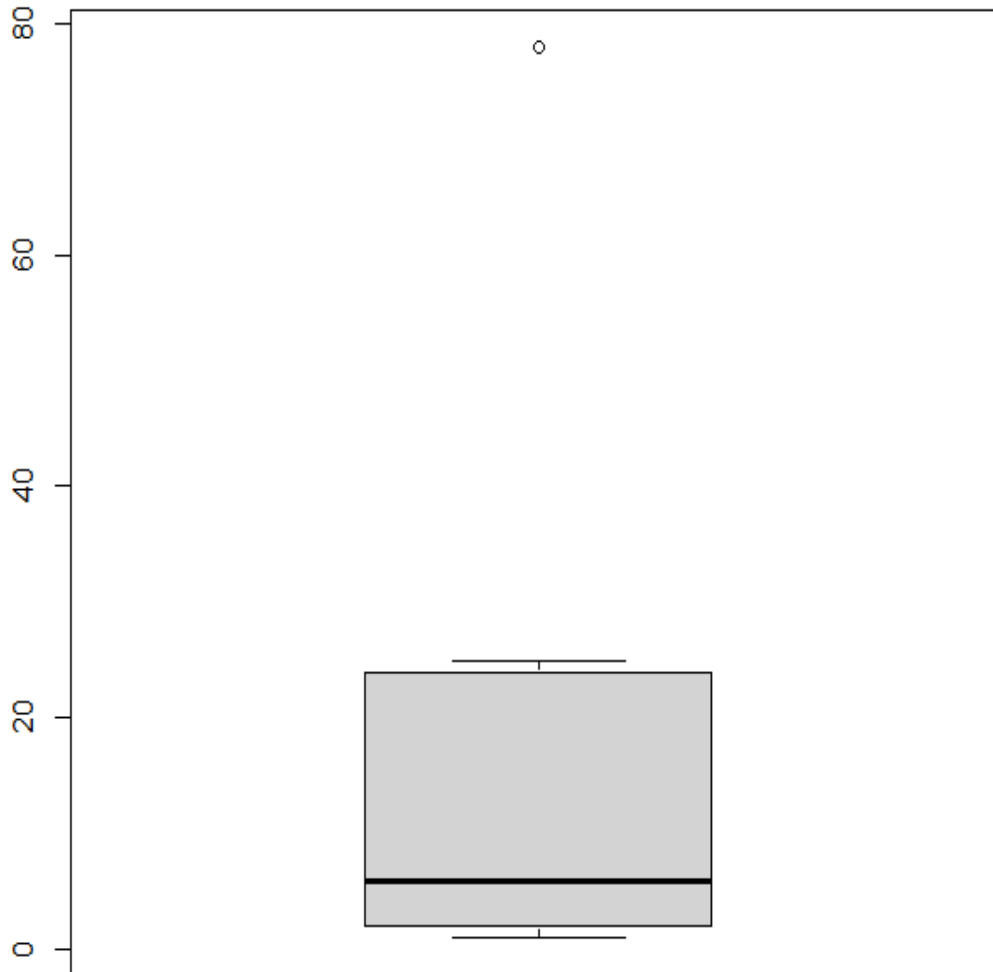
Gráfico 17 – Distribuição dos participantes por local de estudo



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa da distribuição dos participantes por local de estudo é possível perceber que o número de participantes do ICED é muito superior à média de participantes dos outros institutos e *campi* da Ufopa. Apesar do grupo ser heterogêneo quanto ao local de estudo, os estudantes do ICED representam 49% do número total de participantes. Vale ressaltar que o ICED é o maior instituto em quantitativo de cursos e servidores no Campus da Ufopa em Santarém.

Gráfico 18 – Distribuição dos participantes por local de estudo

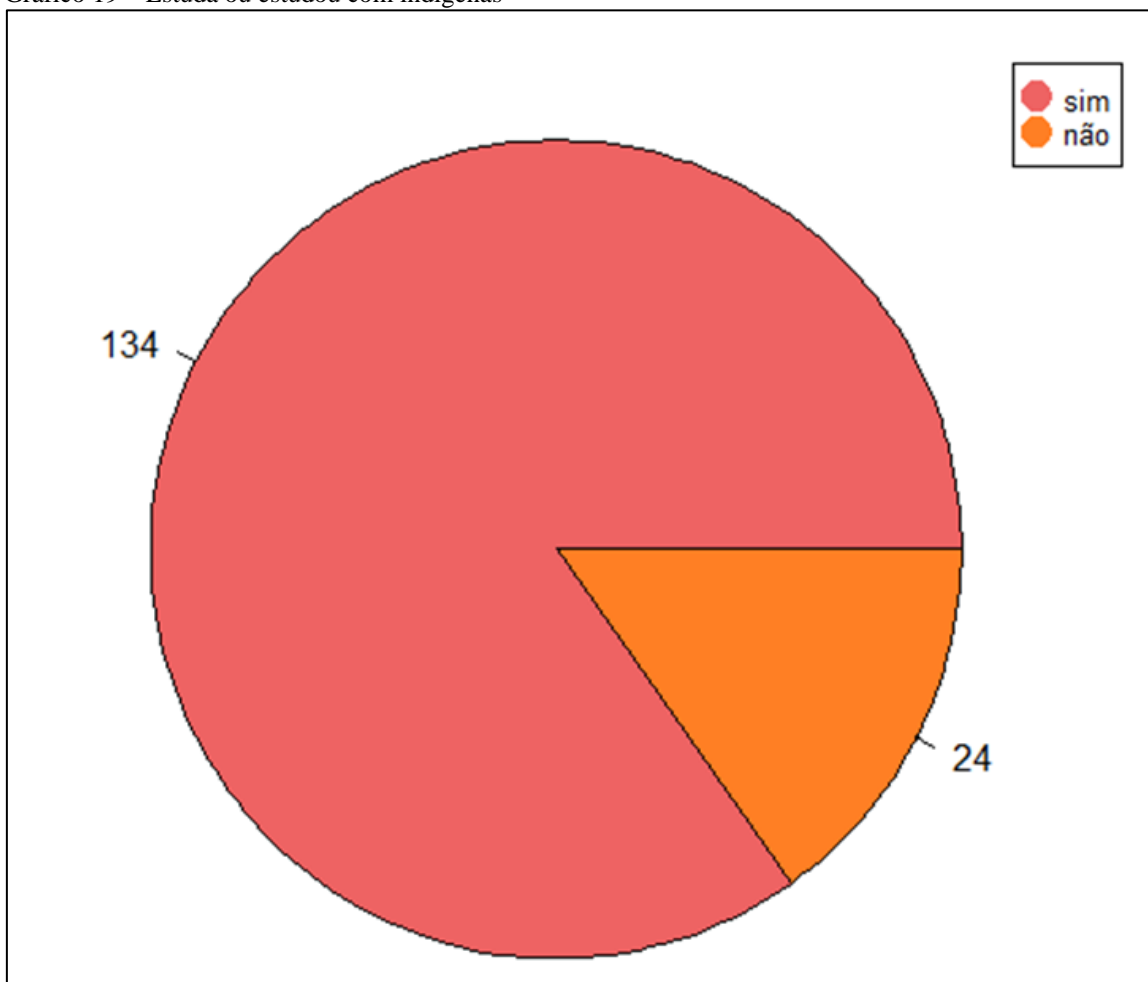


Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos a resposta dos participantes quanto à pergunta se estudam atualmente ou se já estudaram com estudantes indígenas. No total, 134 (cento e trinta e quatro) afirmaram que estudam ou já estudaram com estudantes indígenas e 24 (vinte e quatro) afirmaram que não estudam e não estudaram com estudantes indígenas. Em percentual, 85% dos estudantes indicaram a presença de estudantes indígenas em sala de aula e 15% dos estudantes participantes indicaram não ter tido experiência com estudantes indígenas em sala de aula. A Resolução N° 369 de 9 de dezembro de 2021 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) que regulamenta a realização dos Processos Seletivos Especiais (Indígena e Quilombola) da Ufopa, em seu artigo 7º, determinou a garantia das reservas mínimas de uma vaga no PSEI para todos os cursos da instituição que ofertem anualmente até 30 (trinta) vagas, e de duas vagas para os cursos que ofertarem anualmente mais de 30 (trinta) vagas. Destacamos que o quantitativo dos estudantes que afirmaram não terem

estudado com indígenas é indicativo da invisibilidade deste público em sala de aula ou a dificuldade de permanência dos estudantes indígenas no decorrer do percurso acadêmico.

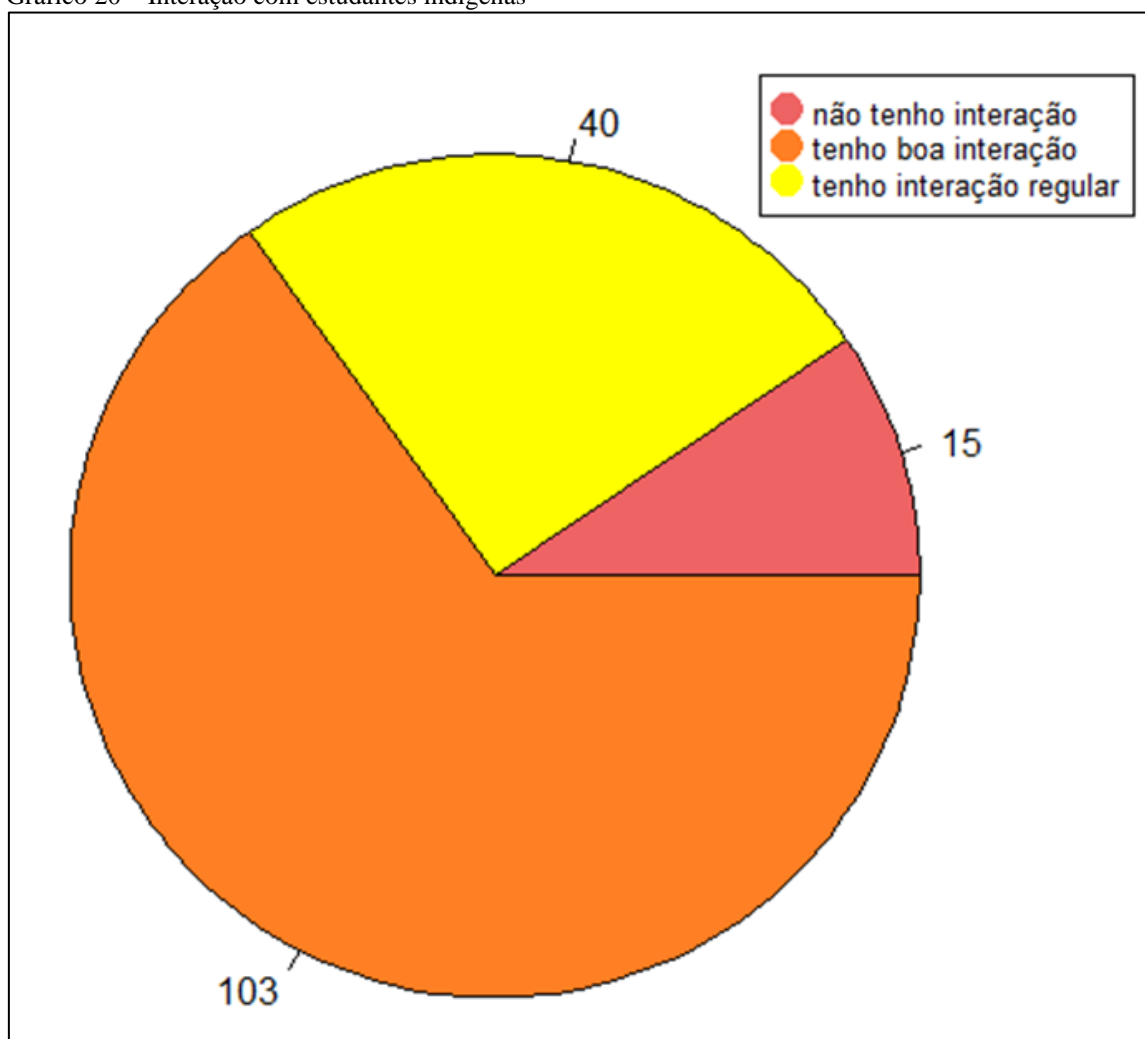
Gráfico 19 – Estuda ou estudou com indígenas



Fonte: Organizado pela autora.

No questionário dos participantes da categoria estudante, elaboramos uma pergunta para analisar como os estudantes não indígenas avaliam a interação deles com os estudantes indígenas no ambiente acadêmico. No gráfico a seguir, pode-se verificar que 103 (cento e três) estudantes afirmaram terem uma boa a interação com estudantes indígenas na Ufopa, 40 (quarenta) afirmaram que a interação é regular e 15 (quinze) afirmaram não terem interação com estudantes indígenas. Os estudantes indígenas da Ufopa realizam anualmente no mês de abril a Semana dos Povos Indígenas. Nas rodas de conversa e mesas redondas do evento, é comum ouvirmos relatos de estudantes indígenas sobre se sentirem isolados em sala de aula. Vale ressaltar que o curso do qual gerou os dados da presente análise não era obrigatório, o que indica que os estudantes que participaram foram os que se interessaram pela temática.

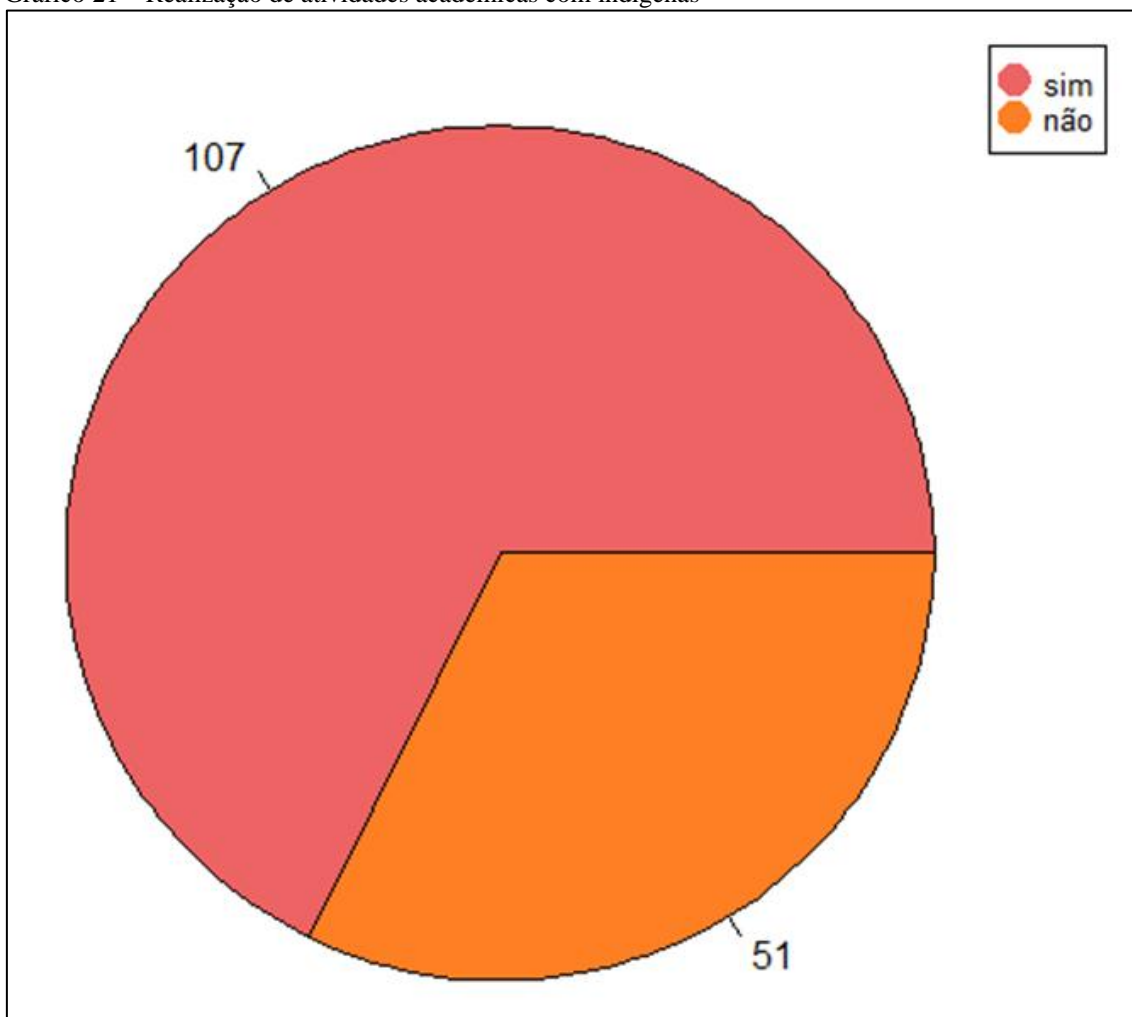
Gráfico 20 – Interação com estudantes indígenas



Fonte: Organizado pela autora.

Elaboramos uma pergunta para identificar o quantitativo de participantes que realizavam atividades acadêmicas com estudantes indígenas. No gráfico a seguir, é possível visualizar que 107 (cento e sete) estudantes afirmaram realizar atividades acadêmicas com estudantes indígenas e 51 (cinquenta e um) afirmaram não realizar atividades acadêmicas com estudantes indígenas. Em percentual, 68% dos estudantes que participaram do nosso estudo realizam atividades acadêmicas com estudantes indígenas e 32% não realizam. Este percentual é significativo na reflexão sobre os motivos de alguns estudantes indígenas se sentirem isolados em sala de aula.

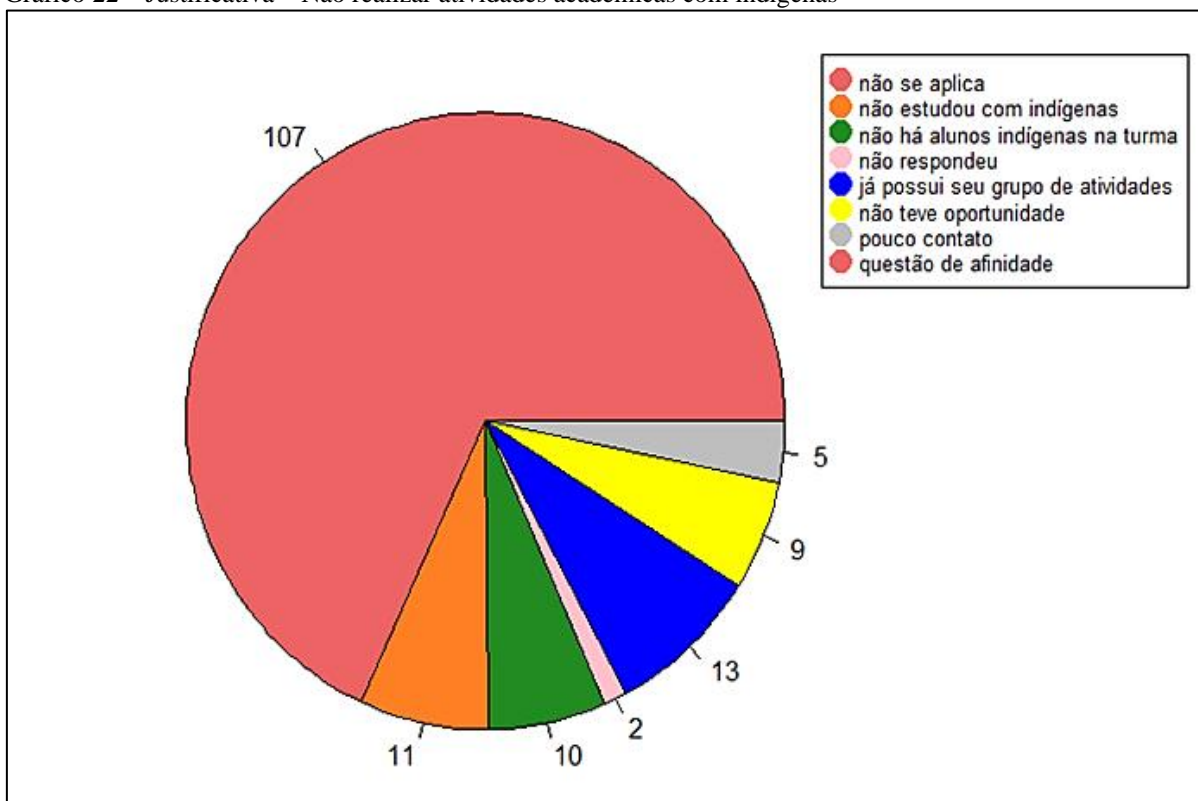
Gráfico 21 – Realização de atividades acadêmicas com indígenas



Fonte: Organizado pela autora.

Com o intuito de compreender os motivos que levaram os estudantes participantes da nossa pesquisa a responderem que não realizam atividades acadêmicas com estudantes indígenas, indicamos no questionário a justificativa da resposta negativa. No gráfico a seguir, apresentamos a justificativa dos estudantes que não realizam atividades acadêmicas com estudantes indígenas. Dos 51 (cinquenta e um) estudantes que responderam não realizar atividades acadêmicas com estudantes indígenas, 49 (quarenta e nove) apresentaram justificativas e 2 (dois) não apresentaram justificativas. As seguintes justificativas foram apresentadas pelos 49 (quarenta e nove) participantes: já possui seu grupo de atividades (treze estudantes); não estudou com estudantes indígenas (onze estudantes); não há alunos indígenas na turma (dez estudantes); não teve oportunidade (nove estudantes); pouco contato (5 estudantes) e questão de afinidade (um estudante).

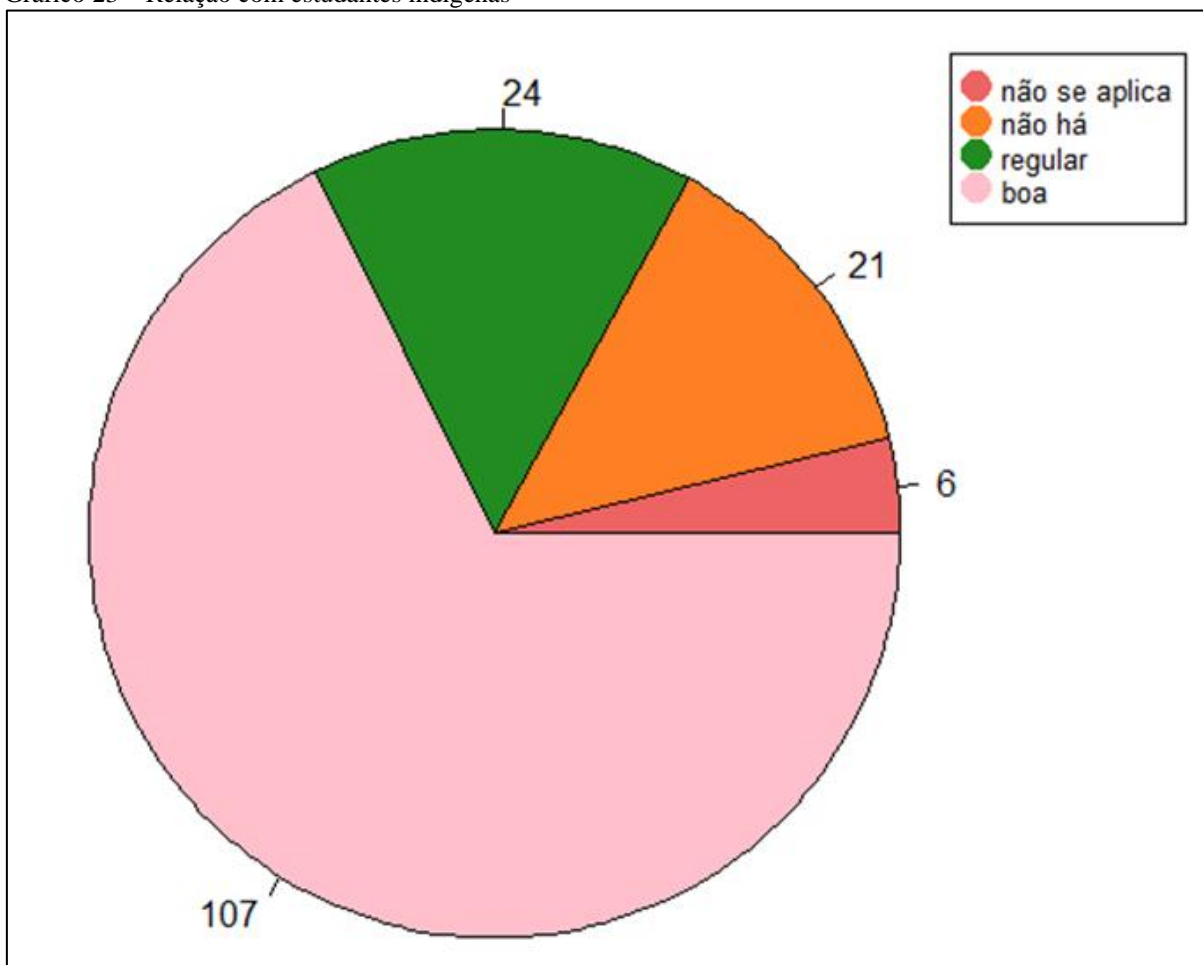
Gráfico 22 – Justificativa – Não realizar atividades acadêmicas com indígenas



Fonte: Organizado pela autora.

Quanto à relação com estudantes indígenas, 107 (cento e sete) estudantes avaliaram possuir uma boa relação, 24 (vinte e quatro) avaliaram que possuem uma relação regular e 21 (vinte e um) estudantes avaliaram que não há relação entre eles e os estudantes indígenas. No gráfico a seguir, pode-se verificar que além dos dados acima, 6 (seis) estudantes justificaram que não possuem relação com estudantes indígenas por serem calouros.

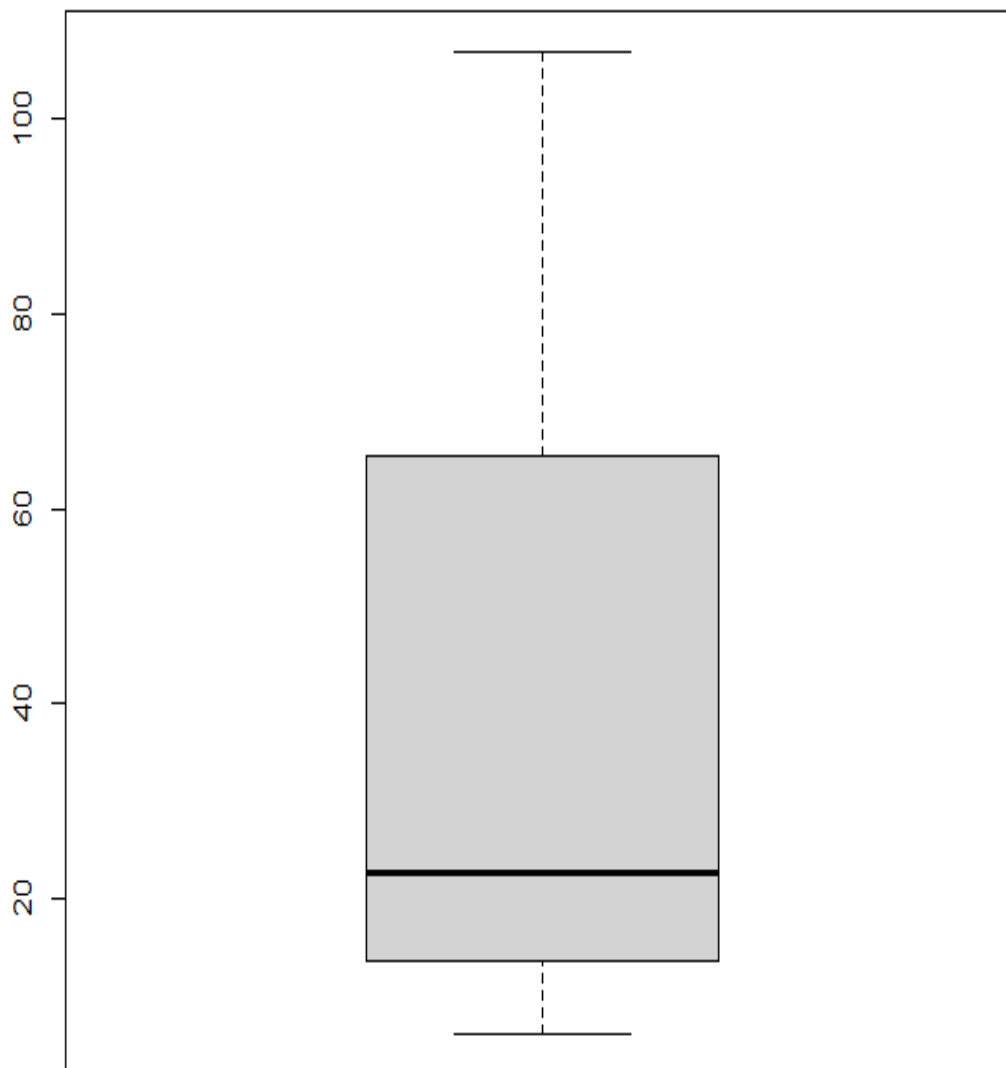
Gráfico 23 – Relação com estudantes indígenas



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa a seguir, compara-se as respostas quanto a relação dos estudantes não indígenas com os estudantes indígenas. Nota-se que os estudantes que afirmaram possuir uma boa relação com os estudantes indígenas estão muito acima da média dos outros participantes que avaliaram a relação como regular ou que afirmaram não ter nenhuma relação com os estudantes indígenas. O grupo predominante no estudo possui uma boa relação com estudantes indígenas.

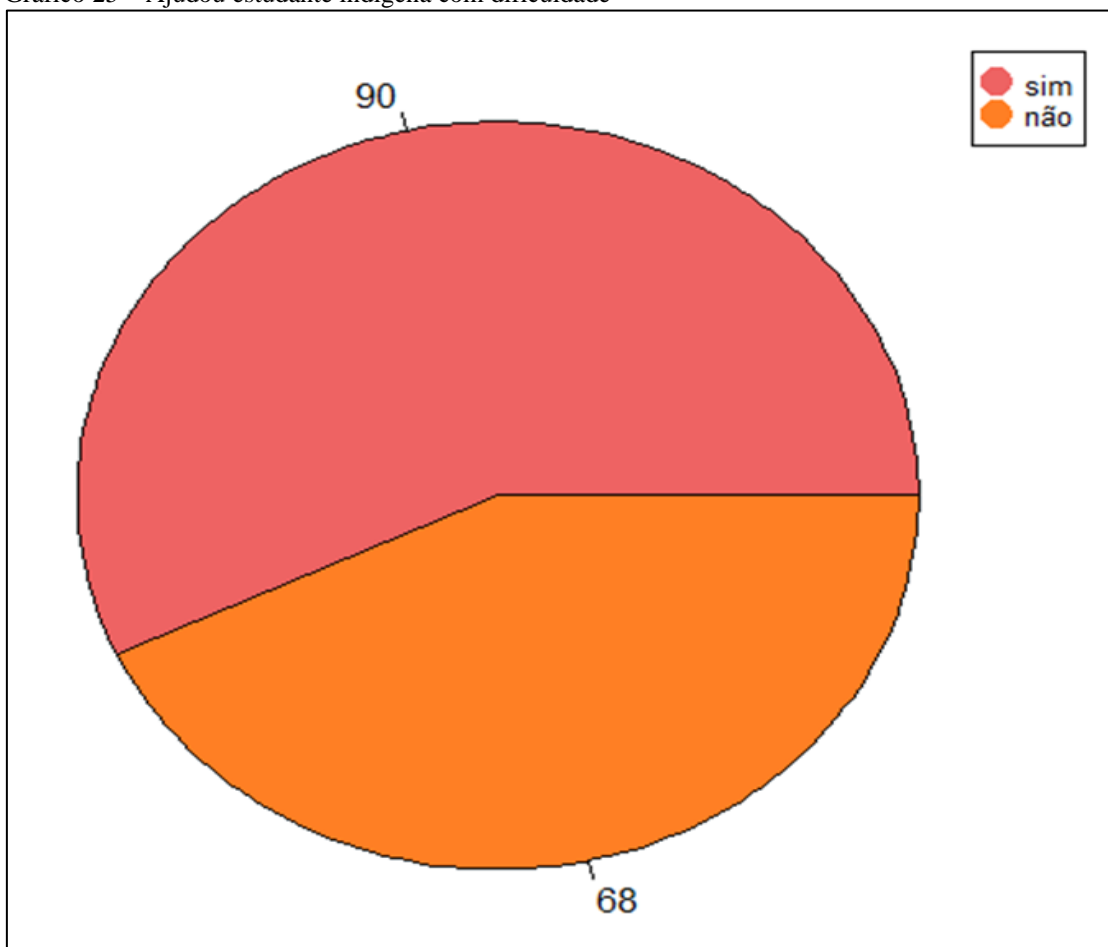
Gráfico 24 – Relação com estudantes indígenas



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos os resultados do questionamento que objetivou analisar se os estudantes ao perceberem que os estudantes indígenas estão com dificuldade em sala de aula já ofereceram ajuda. Dos estudantes participantes da pesquisa, 90 (noventa) afirmaram já terem ajudado estudante indígena em sala de aula e 68 (sessenta e oito) afirmaram não terem ajudado.

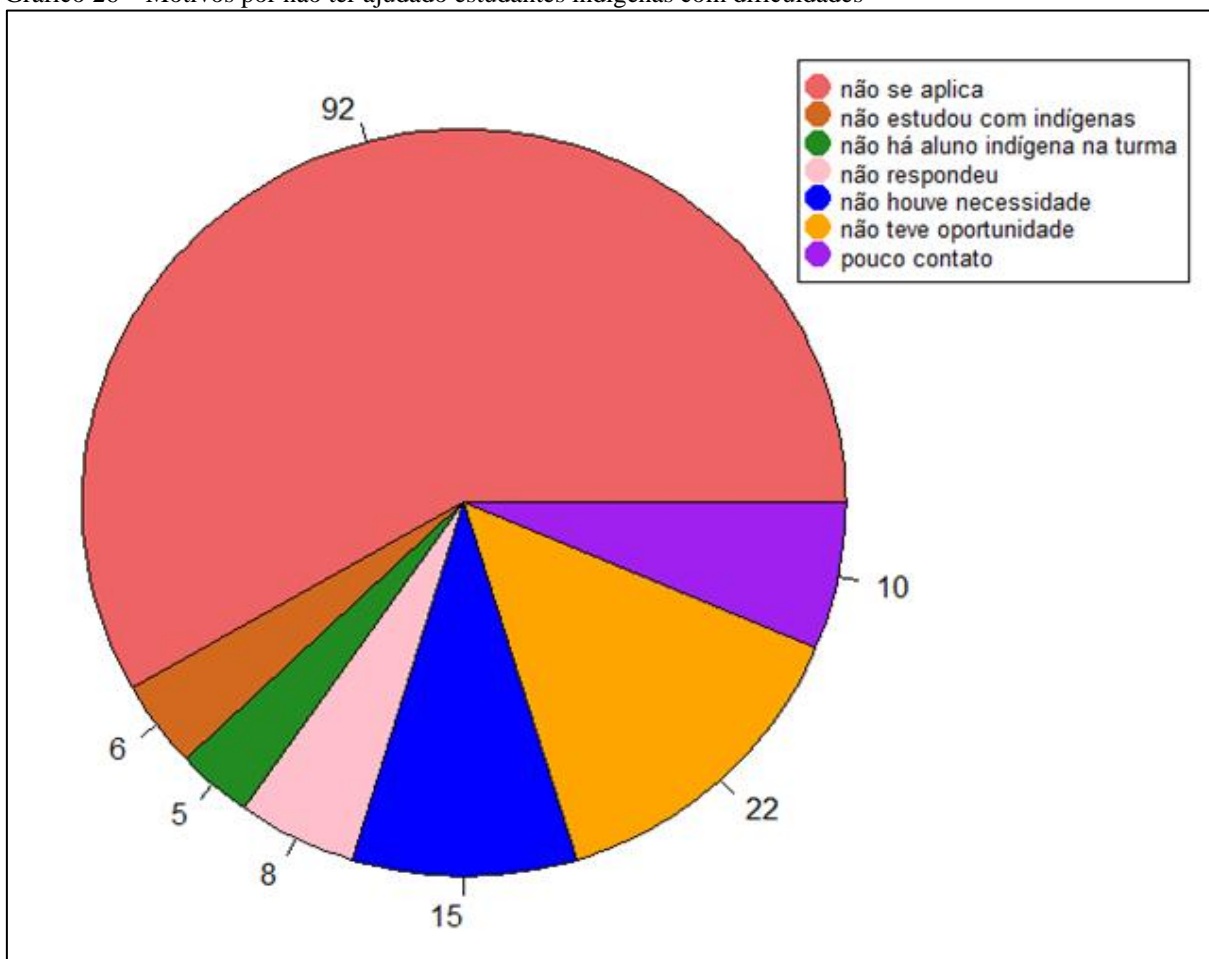
Gráfico 25 – Ajudou estudante indígena com dificuldade



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, sistematizamos as justificativas/motivos apresentados pelos estudantes participantes do estudo por não ter ajudado estudantes indígenas com dificuldade. Os motivos foram agrupados e numerados da seguinte forma: não estudou com indígena (seis estudantes); não há aluno indígena na turma (cinco estudantes); não respondeu (oito estudantes); não houve necessidade (quinze estudantes); não teve oportunidade (vinte e dois estudantes) e pouco contato (dez estudantes).

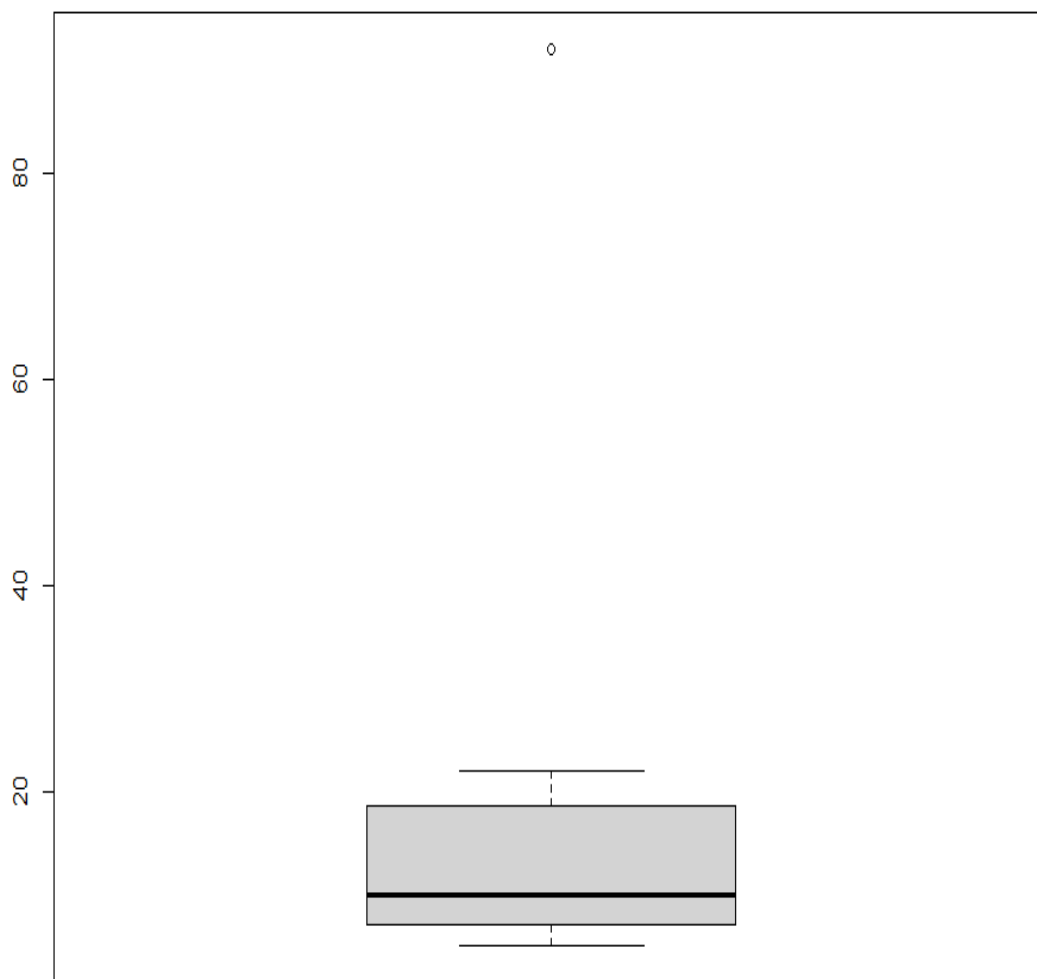
Gráfico 26 – Motivos por não ter ajudado estudantes indígenas com dificuldades



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa, a seguir, podemos observar a heterogeneidade nas justificativas dos estudantes por não terem ajudado os estudantes indígenas, no entanto, o grupo que afirmou ajudar os estudantes é superior ao número dos que não ajudaram. Por isso, a média no gráfico, apesar da heterogeneidade de respostas, aponta uma disparidade no comparativo entre os estudantes que ajudam e os que não ajudam estudantes indígenas com dificuldades em sala de aula.

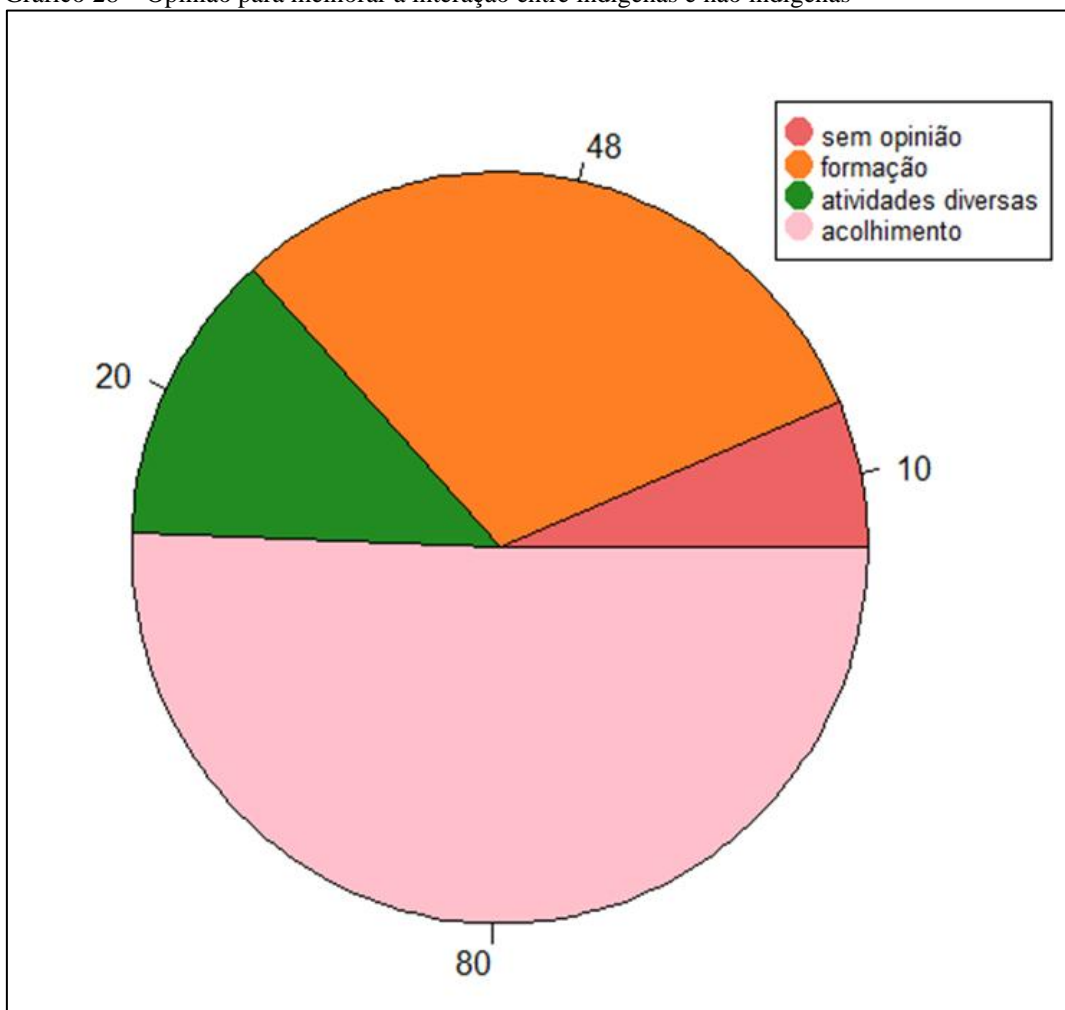
Gráfico 27 – Motivos por não ter ajudado estudantes indígenas com dificuldades



Fonte: Organizado pela autora.

Solicitamos que, os estudantes participantes do estudo, emitissem suas opiniões quanto às ações que devem ser planejadas e realizadas na instituição para melhorar a interação entre indígenas e não indígenas na Ufopa: 10 (dez) participantes optaram em não emitir opinião; 48 (quarenta e oito) apontaram a realização de formações sobre os povos indígenas presentes na instituição como um fator que pode ajudar a melhorar a interação entre indígenas e não indígenas; 20 (vinte) participantes apontaram a realização de atividades diversas, tais como eventos específicos, intercâmbio nas aldeias e jogos internos; 80 (oitenta) participantes apontaram que o acolhimento da comunidade acadêmica aos estudantes indígenas é um fato que pode melhorar a interação entre indígenas e não indígenas.

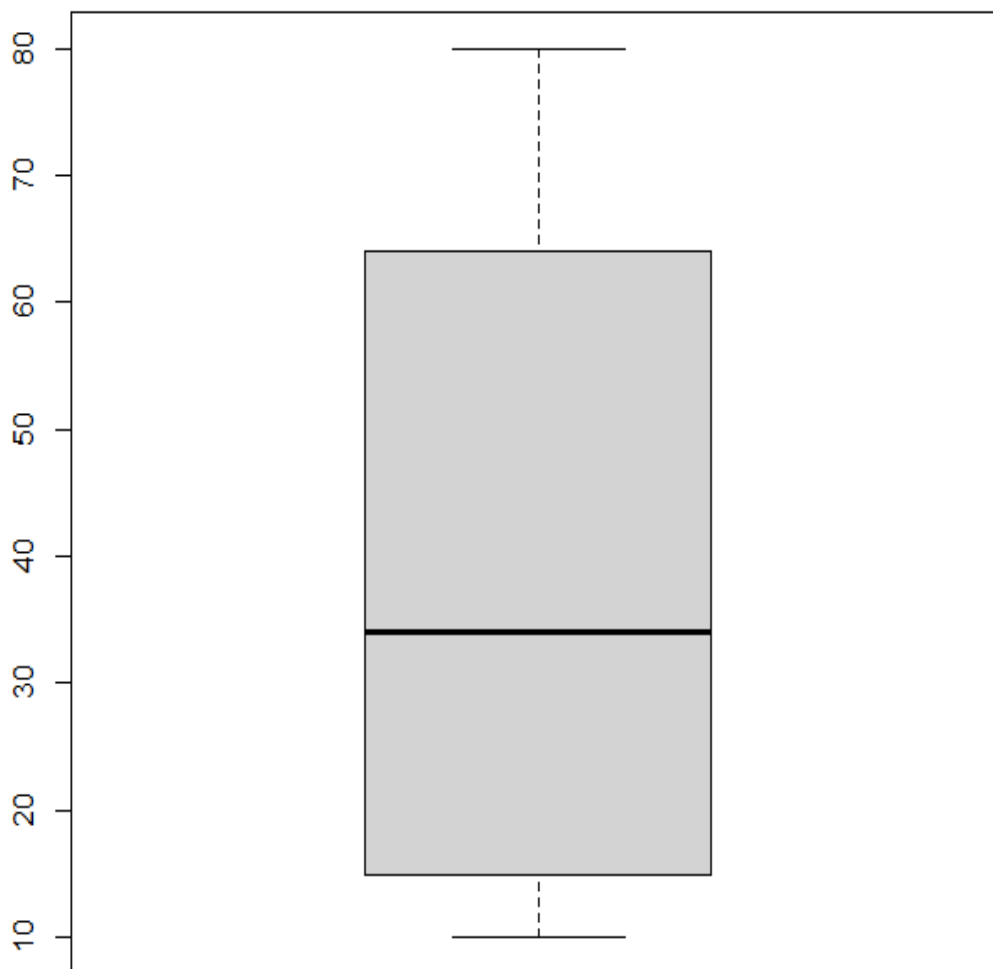
Gráfico 28 – Opinião para melhorar a interação entre indígenas e não indígenas



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa, a seguir, pode-se observar que a média comparativa das respostas dos participantes quanto a opinião para melhorar a interação entre indígenas e não indígenas na Ufopa, apesar de mais diversa, há um grupo de estudantes participantes da pesquisa que é a maioria e considera que o acolhimento aos estudantes indígenas pode ajudar na interação entre indígenas e não indígenas. Em percentual, 51% dos estudantes que participaram do nosso estudo, ao indicarem o acolhimento aos estudantes indígenas como um fator que pode contribuir com a melhoria na interação entre indígenas e não indígenas na Ufopa, revelam que há uma falha no acolhimento institucional, apesar de todos os avanços legais da política de ação afirmativa específica para os estudantes indígenas.

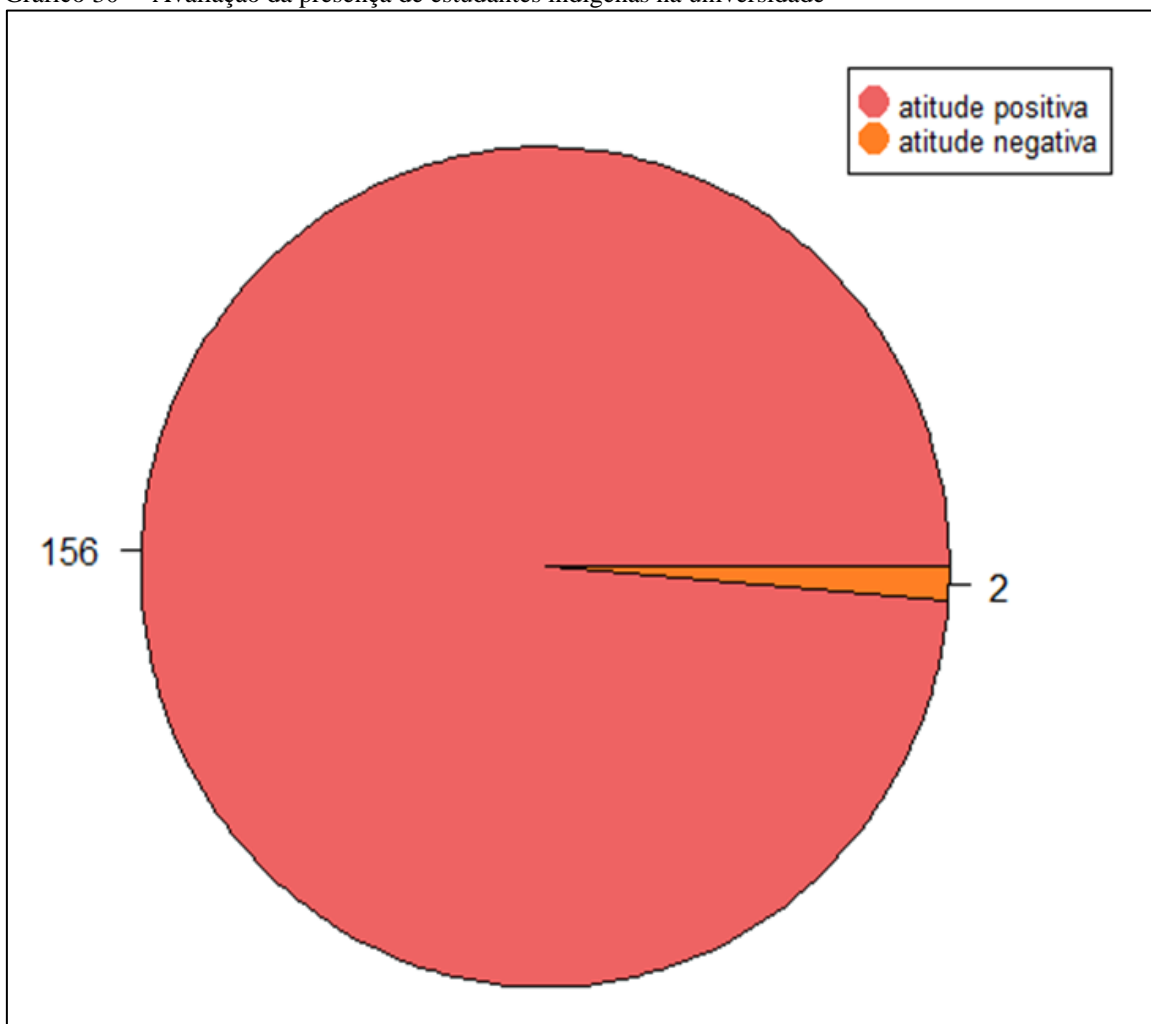
Gráfico 29 – Opinião para melhorar a interação entre indígenas e não indígenas



Fonte: Organizado pela autora.

Com o intuito de compreender como os estudantes não indígenas percebem a presença dos estudantes indígenas na Ufopa, solicitamos no questionário que os estudantes participantes do estudo avaliassem de forma discursiva a presença dos estudantes indígenas na universidade. Do total de 158 (cento e cinquenta e oito) estudantes que participaram do estudo, 156 (cento e cinquenta e seis) fizeram avaliações positivas (atitude positiva) quanto à presença indígena na universidade e 2 (dois) avaliaram de forma negativa (atitude negativa) a presença indígena na Ufopa. Atitudes positivas são as respostas que, por exemplo, apontaram que a presença dos estudantes indígenas é boa, que é o resultado da luta por direitos dos povos indígenas e que a universidade é de todas as pessoas. Atitudes negativas são as respostas dos estudantes que apontaram que o estudante indígena não deveria morar na cidade e que deveria continuar estudando somente na aldeia e com outros indígenas.

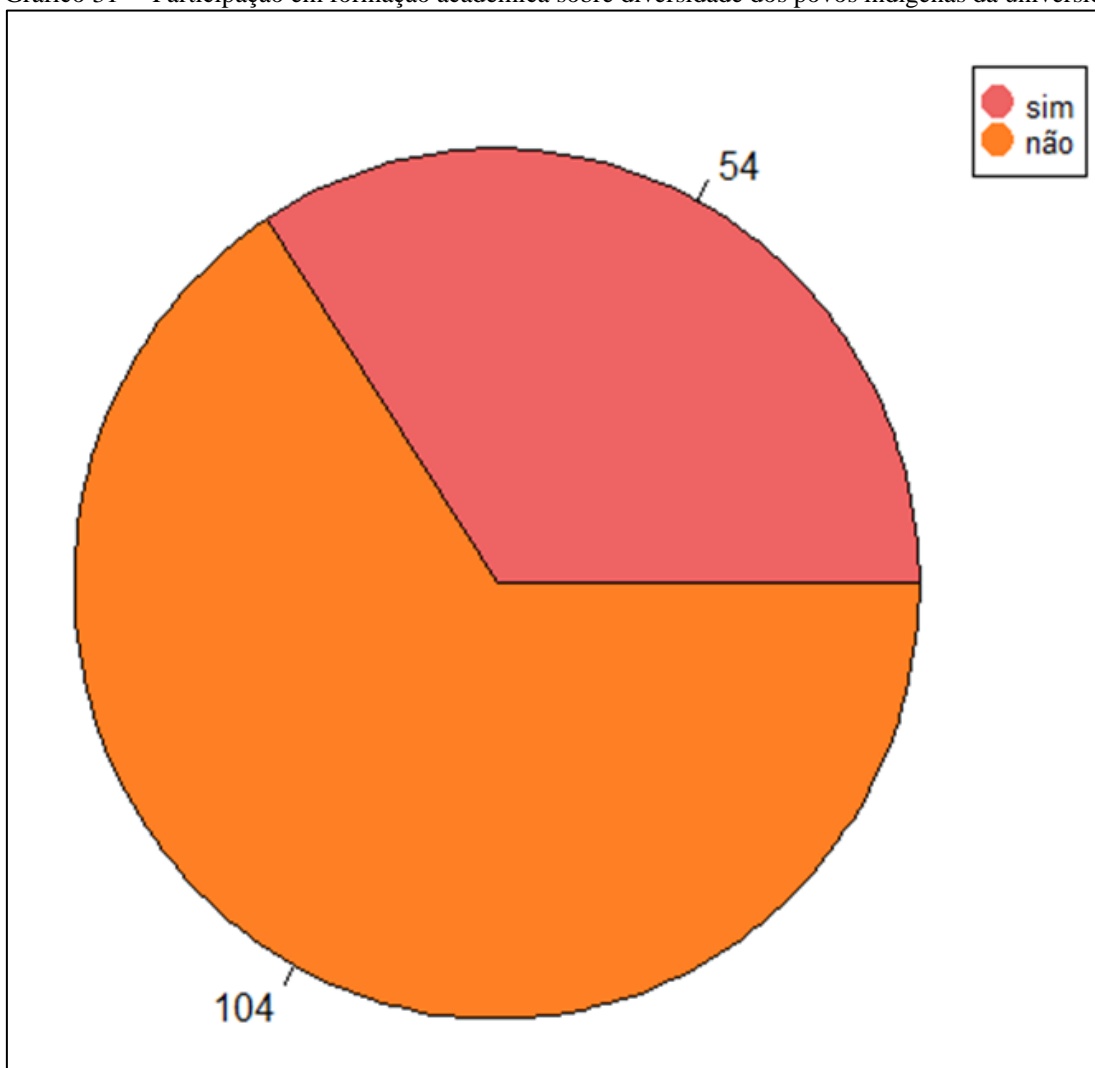
Gráfico 30 – Avaliação da presença de estudantes indígenas na universidade



Fonte: Organizado pela autora.

Elaboramos uma pergunta para analisar se os estudantes já haviam participado de alguma formação acadêmica sobre os povos indígenas da universidade. Do total de estudantes participantes, 104 (cento e quatro) informaram que não haviam participado e 54 informaram que já haviam participado de atividades na universidade que abordaram a diversidade dos povos indígenas presentes na Ufopa.

Gráfico 31 – Participação em formação acadêmica sobre diversidade dos povos indígenas da universidade



Fonte: Organizado pela autora.

Os resultados da descrição e análise dos dados gerados no nosso estudo, indicam que na análise por categoria dos estudantes participantes, apesar da categoria estudante possuir o maior quantitativo de participantes no nosso estudo, o quantitativo é pequeno em comparativo ao universo de mais de 8 (oito) mil estudantes da Ufopa. O curso que gerou os dados aqui analisados foi ofertado nos *campi* da Ufopa localizados nas cidades com a maior presença de estudantes indígenas, devido serem as cidades mais próximas dos territórios indígenas da área de abrangência da instituição.

Vale ressaltar que os estudantes que se inscreveram previamente no curso, se organizaram para participar e que concordaram em contribuir com o nosso estudo, foram os que se interessaram pela temática, visto que o curso não era obrigatório e a participação ou não no nosso estudo não implicou na emissão do certificado com a carga-horária de participação do curso.

O gráfico da distribuição dos estudantes participantes por local de estudo, aponta que apesar do estudo contar com a participação de estudantes de todos os institutos do Campus da Ufopa em Santarém, da sede da instituição, o quantitativo dos estudantes dos institutos IBEF, ICTA, IEG, ICS e ISCO, foi baixo em comparativo aos estudantes do ICED e do IFII. O baixo interesse dos estudantes dos cursos nas áreas das ciências agrárias, exatas e terra, biológicas, saúde, sociais aplicadas e engenharias, indica a necessidade do desenvolvimento de ações que alcance estes estudantes. Os cursos do ICED são cursos de licenciaturas nas mais variadas áreas da educação, no IFII há um curso de graduação interdisciplinar na área das ciências ambientais, cujos participantes no estudo corresponde ao maior quantitativo em comparativo aos outros institutos localizados na cidade sede da Ufopa, em Santarém.

É necessário investigar o porquê de estudantes afirmarem não terem estudado com estudantes indígenas ou não estudarem atualmente com estudantes indígenas. A retenção e a evasão dos estudantes indígenas é uma realidade apresentada nos dados oficiais da Ufopa, no entanto, não há estudo indicativos sobre os motivos destes fenômenos observados. É curioso que estudantes não indígenas afirmem não terem estudado com estudantes indígenas, visto que há uma resolução que garante a reserva de vaga para estudantes indígenas em todas as turmas de graduação ofertadas pela Ufopa.

O gráfico em que sistematizamos a avaliação dos estudantes participantes quanto à interação com estudantes indígenas no ambiente acadêmico requer atenção. Os estudantes indígenas da Ufopa relatam situações de constrangimento e isolamento em sala de aula. Observa-se que mesmo entre o grupo de estudantes que optou em participar do curso e do nosso estudo, alguns estudantes avaliaram não ter interação ou interagir de forma regular com estudantes indígenas. Outro gráfico importante nesse sentido, é o gráfico que trata dos motivos que os estudantes apresentaram por não realizarem atividades com estudantes indígenas em sala de aula. Alguns estudantes optaram por não responder esse questionamento, outros responderam que por questão de falta de afinidade com os estudantes indígenas de suas turmas não realizam atividades em conjunto, outros responderam que possuem pouco contato com os estudantes indígenas das suas turmas e outros afirmaram que não há estudante indígenas nas suas turmas.

Dentre o total de 158 (cento e cinquenta e oito) estudantes não indígenas que participaram do presente estudo, 68 (sessenta e oito) afirmaram que não ajudaram estudantes indígenas com dificuldade na sua turma/em sala de aula. É necessário refletir esse dado considerando a lógica individualista e competitiva da universidade. Mesmo dentro do grupo de estudantes que se interessaram pela proposta do curso, 43% dos participantes revelaram ter

ciência das dificuldades que os estudantes indígenas enfrentam em sala de aula, mas não tiveram uma atitude altruísta de solidariedade com os indígenas.

No livro *Futuro Ancestral* do filósofo, escritor e imortal da Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak, há um ensaio intitulado “Alianças Afetivas”. Neste ensaio, Krenak nos fala do movimento de união histórico denominado “Aliança dos Povos da Floresta” criado em 1980, nascido da união de lideranças indígenas e seringueiros na Amazônia para reivindicar demarcações de territórios indígenas e a criação de reservas extrativistas. Krenak fala da importância dos vínculos políticos-afetivos que transbordam as alianças institucionais e político-partidárias. Para Krenak, o afeto é a diferença que une mundos diferentes. Há muitos mundos na Ufopa. Há muitos mundos em cada etnia e língua dos povos indígenas da Ufopa. É necessário que ações institucionais promovam uma aliança afetiva entre a comunidade acadêmica indígena e não indígena da Ufopa.

Nesse sentido, o gráfico que sistematiza a opinião dos estudantes participantes do estudo quanto ao que deveria ser feito para melhorar a relação entre indígenas e não indígenas na Ufopa, 51% dos estudantes apontaram que o acolhimento aos estudantes indígenas pode contribuir na melhoria da relação entre a comunidade acadêmica indígena e não indígena.

Para o professor Gersem Baniwa (2019), o acesso dos povos indígenas à educação superior é apenas o primeiro passo do desafio complexo que é construir processos institucionais educativos alinhados com os direitos e as cosmologias dos povos indígenas. Os estudantes indígenas que ingressam na Ufopa via PSEI, ingressam através de uma cota que é coletiva, pois depende da carta de anuência de pertencimento emitida por uma liderança do seu povo para concorrer a uma vaga. Há, portanto, uma outra lógica de ocupação do ambiente acadêmico para os estudantes indígenas na Ufopa. De acordo com Baniwa (2019, p. 186),

é necessário que a instituição acadêmica reconheça que está diante de outras formas de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas. Se não se considerar a dimensão epistemológica, ontológica e cosmológica dos saberes indígenas, a questão se torna mero problema processual, administrativo e burocrático. O acolhimento dos acadêmicos indígenas deveria considerar não apenas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, suas visões de mundo, suas cosmologias e os desafios subjetivos que esses jovens indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias.

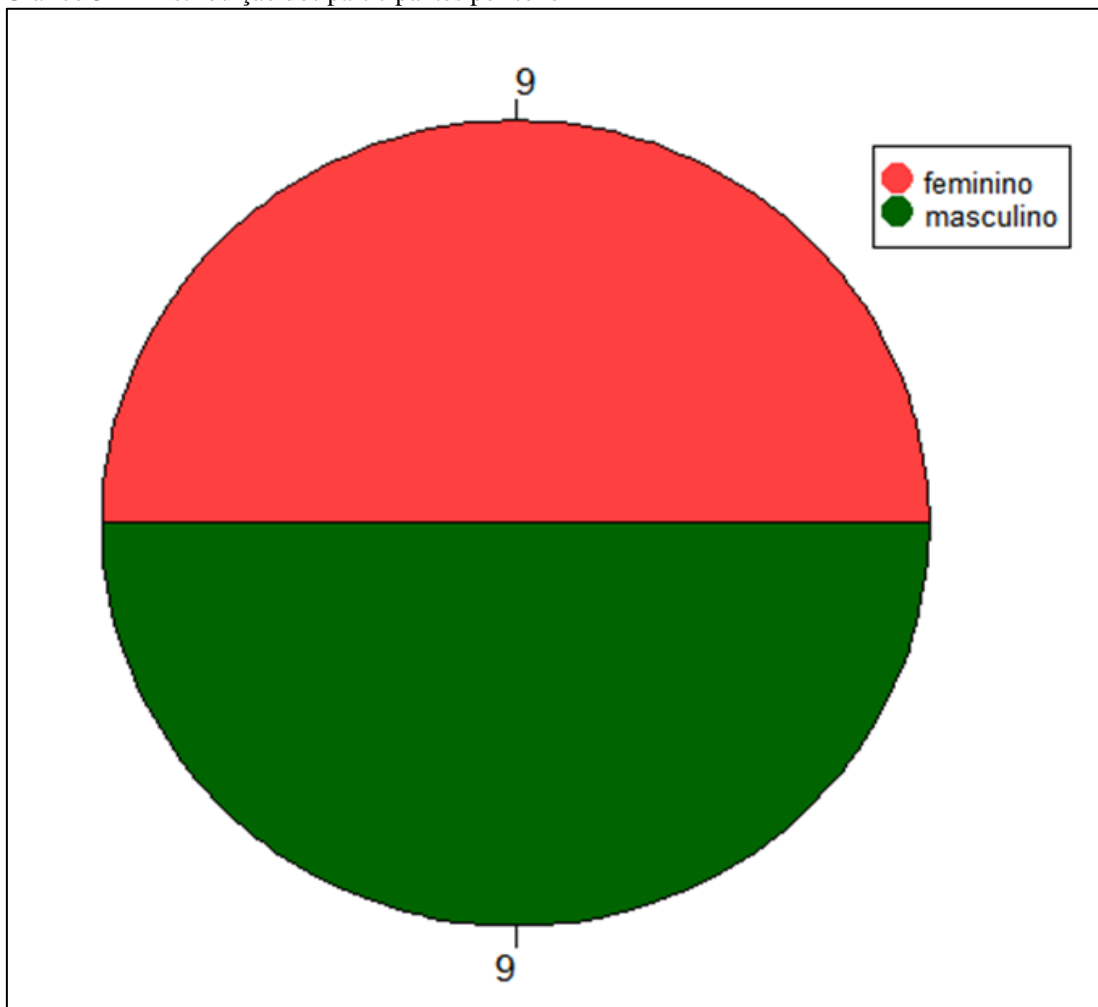
É necessária a promoção de cursos que promovam de forma positiva a diversidade que compõe a comunidade acadêmica da Ufopa. Sem o envolvimento de toda a universidade nas políticas de permanência estudantil, as normas, resoluções ou diretrizes que compõem os

documentos normativos não terão caminhos para se concretizarem. Somente assim, a primeira universidade federal localizada no interior da Amazônia, poderá se consolidar na lógica da florestania (Krenak, 2022), em aliança afetiva com os povos da floresta.

5.3 Análise por categoria: os professores participantes

Nesta seção, apresentamos os dados gerados a partir dos questionários aplicados aos professores participantes na nossa pesquisa. O gráfico, a seguir, sistematiza a distribuição dos professores participantes por sexo. Como pode-se observar, dos 18 (dezoito) professores que participaram do estudo, 9 (nove) são do sexo feminino e 9 (nove) do sexo masculino.

Gráfico 32 – Distribuição dos participantes por sexo

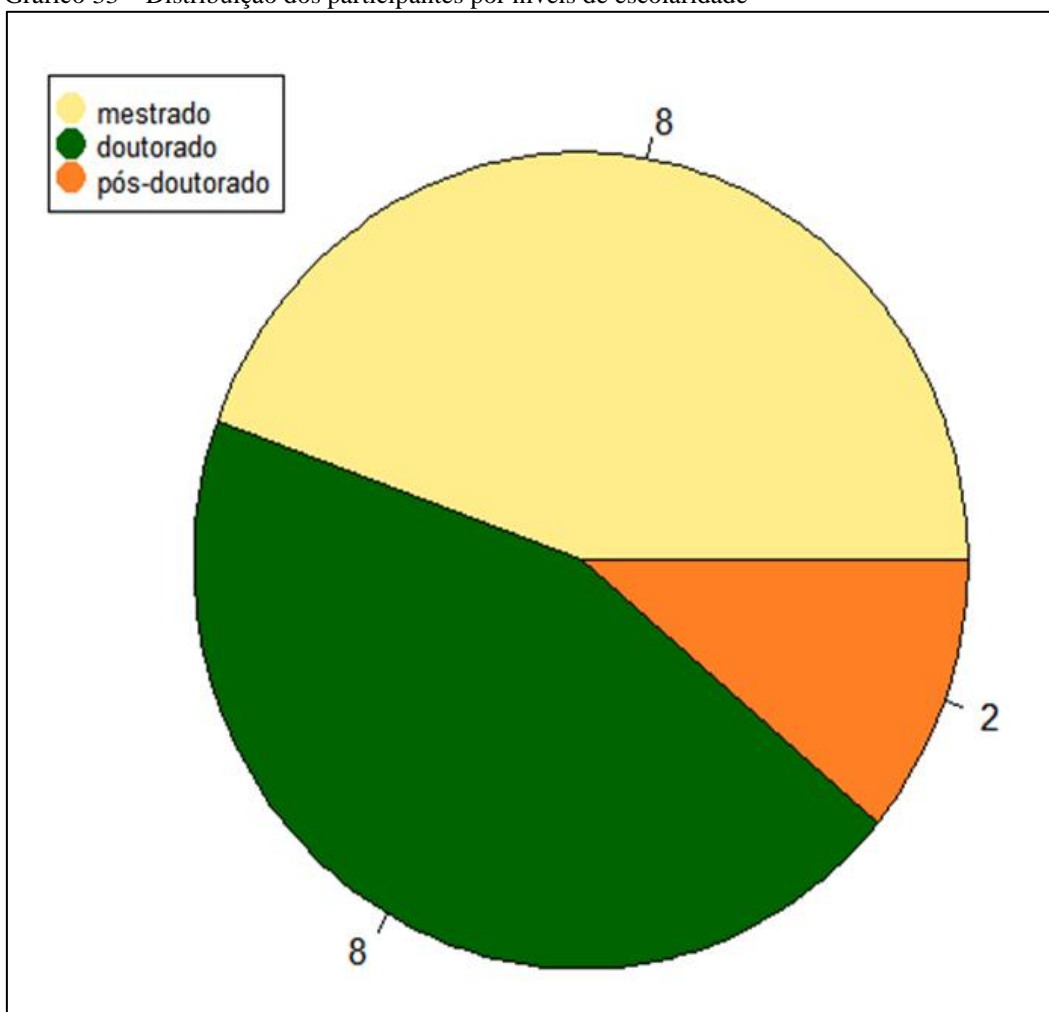


Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos a distribuição dos professores pelos seguintes níveis de escolaridade: mestrado, doutorado e pós-doutorado. Do total de professores participantes, 8

(oito) são mestres, 8 (oito) são doutores e 2 (dois) dos professores participantes afirmaram terem feito pós-doutorado. Com esta pergunta sobre os títulos e experiências acadêmicas dos professores participantes, pôde-se verificar a heterogeneidade do nível de formação dos professores.

Gráfico 33 – Distribuição dos participantes por níveis de escolaridade

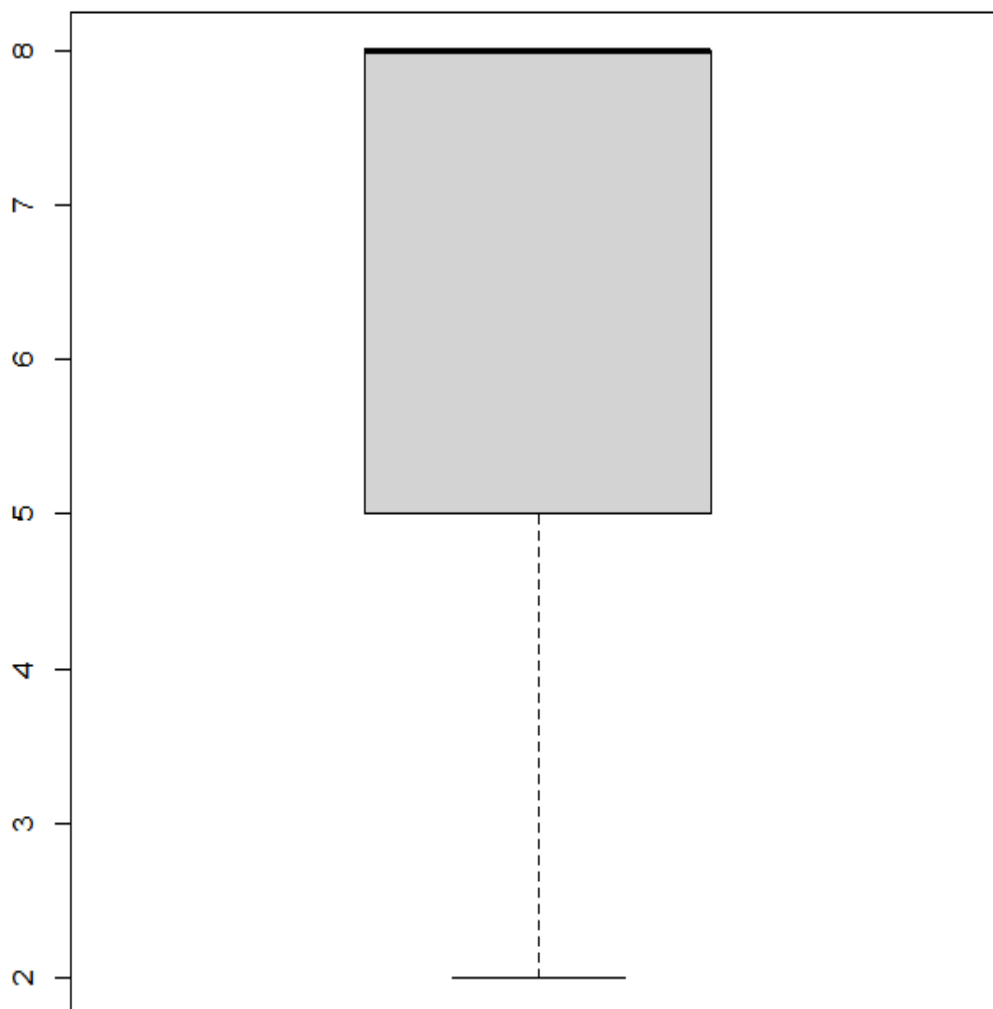


Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa a seguir, podemos observar que a média comparativa do nível de escolaridade dos professores participantes do estudo, coincide com o topo da máxima, pois o número de professores com mestrado e doutorado foi o mesmo, enquanto o número de professores com a experiência de pesquisa do pós-doutorado foi inferior à média total. No gráfico podemos verificar que o mínimo é dois, a máxima é oito e a média ficou próxima da máxima. Entende-se que em razão do quantitativo dos participantes, a média se aproxima da maioria total de participantes. O gráfico de caixa, mostra que há um grupo se destacando em

comparação à média na análise do perfil quanto ao nível de escolaridade dos professores participantes, nesse caso, o grupo de professores com a experiência do pós-doutorado.

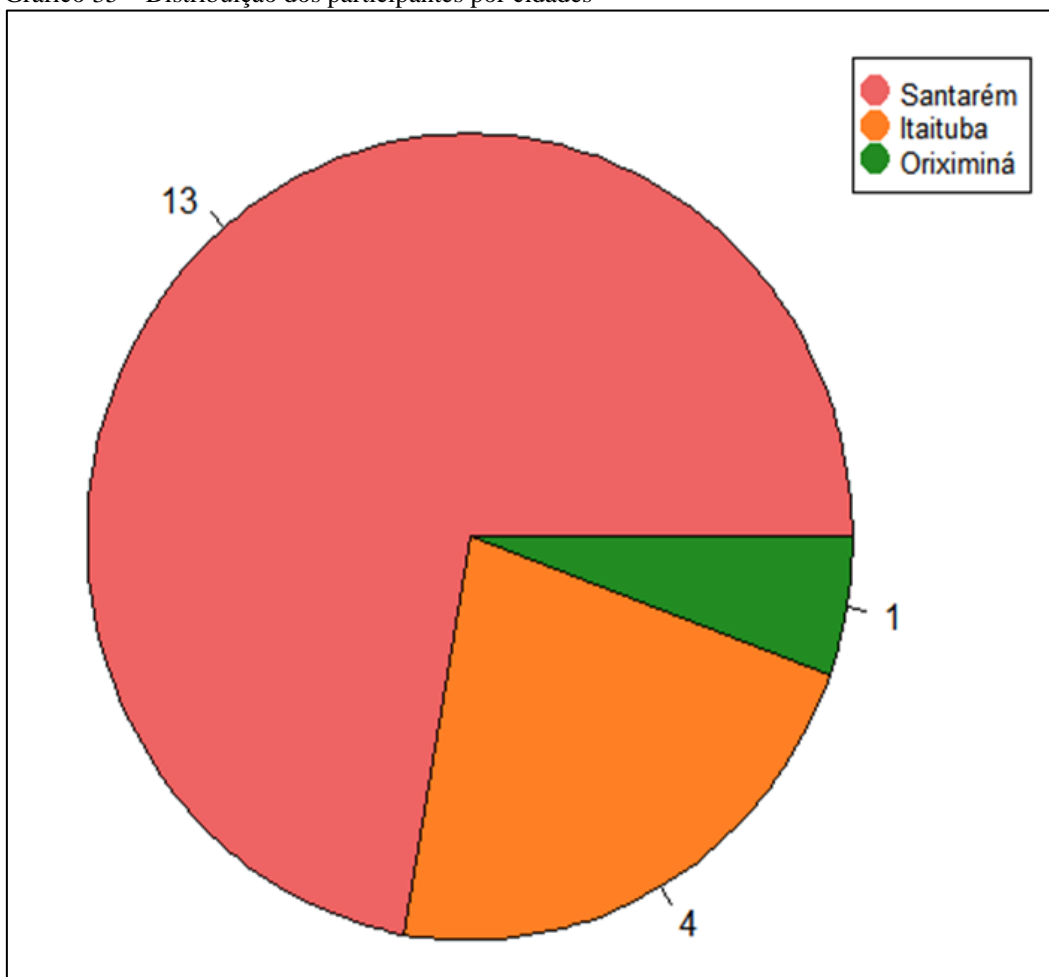
Gráfico 34 – Distribuição dos participantes por níveis de escolaridade



Fonte: Organizado pela autora.

O gráfico de distribuição dos professores participantes por cidade mostra que dos 18 (dezoito) professores que participaram do estudo, 13 (treze) atuam no campus da Ufopa na cidade de Santarém, 4 (quatro) no campus de Itaituba e 1 (um) no campus de Oriximiná.

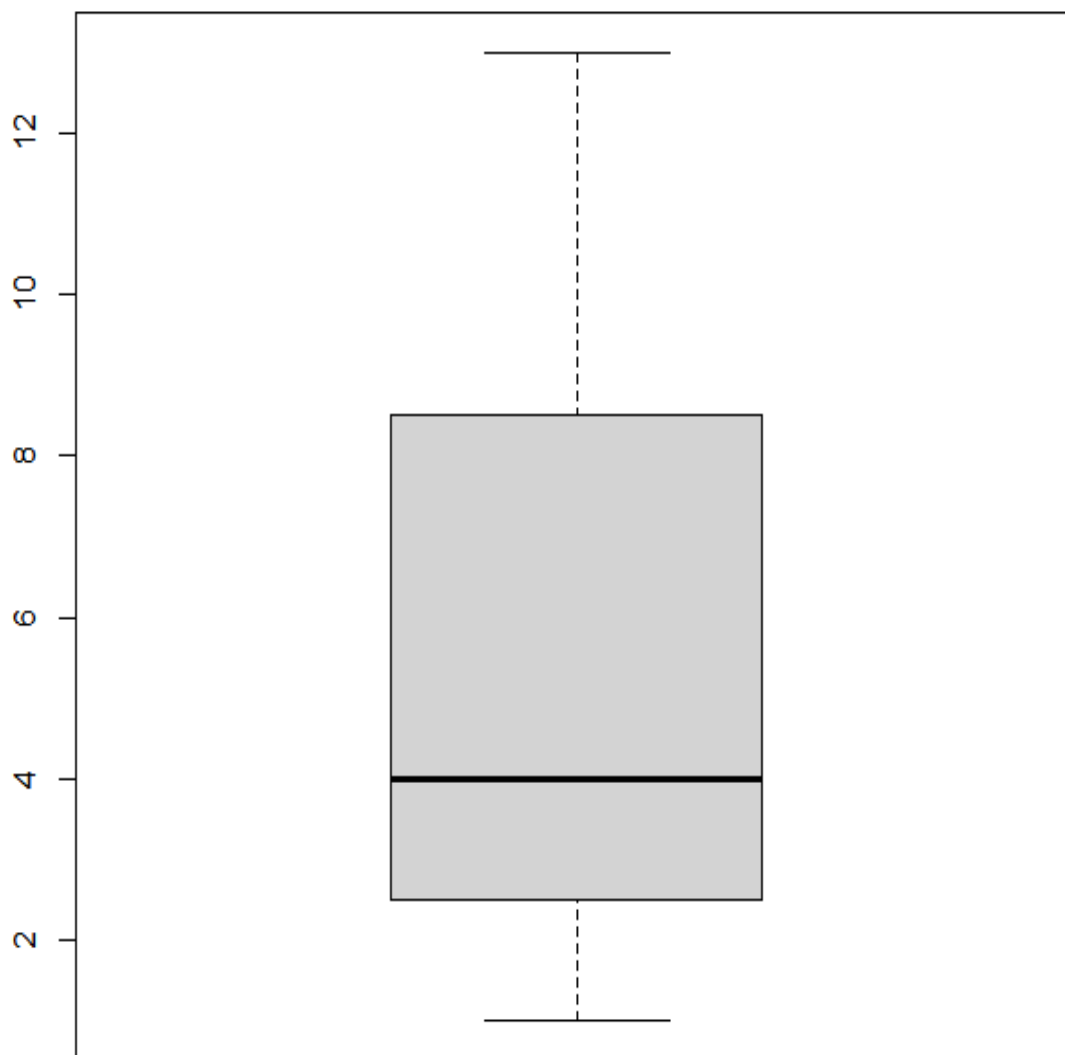
Gráfico 35 – Distribuição dos participantes por cidades



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa a seguir, pode-se verificar que o grupo de professores participantes do campus de Santarém é o grupo dominante no estudo. Vale ressaltar que é no Campus da Ufopa da cidade de Santarém que são ofertados a maioria dos cursos da instituição.

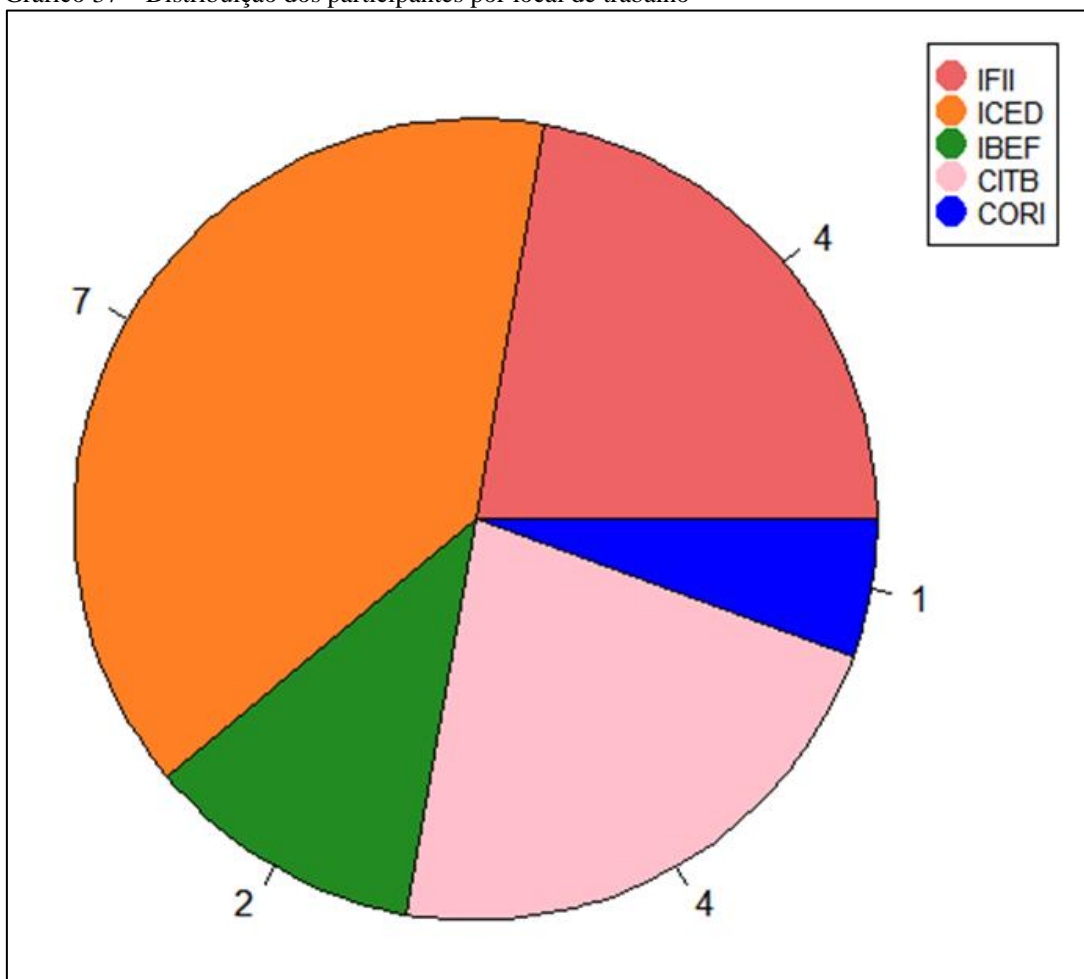
Gráfico 36 – Distribuição dos participantes por cidades



Fonte: Organizado pela autora.

A seguir, apresentamos o gráfico da distribuição dos professores participantes do estudo por local de trabalho. Os professores que participaram do nosso estudo são lotados em cinco locais distintos: Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural (IFII), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF), Campus de Itaituba (CITB) e Campus de Oriximiná (CORI). No total, 13 (treze) professores são lotados nos institutos localizados na cidade de Santarém, 4 (quatro) na cidade de Itaituba e 1 na cidade de Oriximiná. Considerando que no Campus de Itaituba é ofertado apenas o curso de Bacharelado em Engenharia Civil, pode-se afirmar que apenas no campus de Itaituba conseguimos a participação de um bom quantitativo em relação ao quadro total de professores do campus.

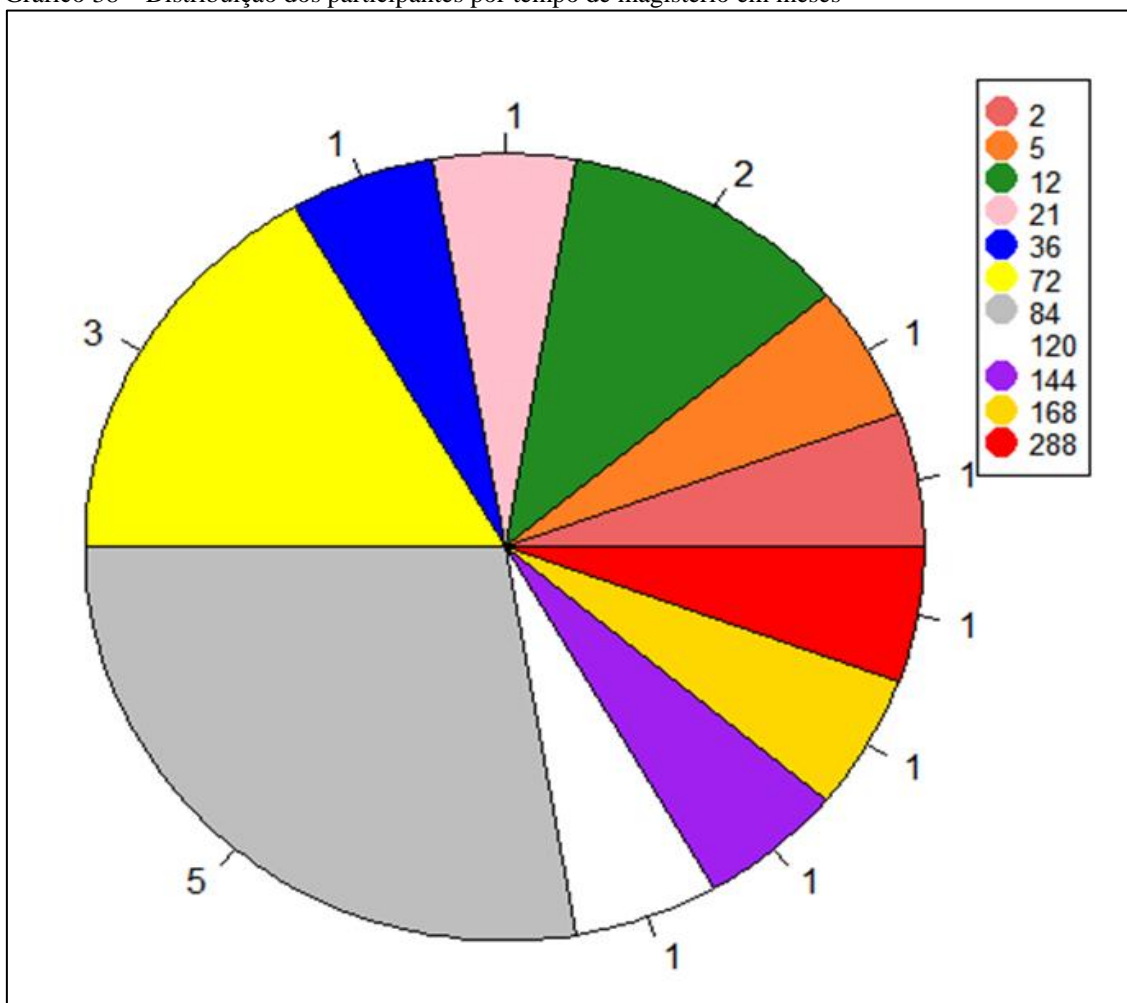
Gráfico 37 – Distribuição dos participantes por local de trabalho



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico a seguir apresentamos a distribuição dos participantes por tempo de magistério. Optou-se por apresentar o tempo de magistério na Ufopa dos participantes em formato de meses, pois alguns participantes do estudo não havia completado mais de doze meses de atuação na Ufopa. A experiência em meses dos professores diversificou entre 2 (dois) meses e 288 (duzentos e oitenta e oito) meses. O tempo de magistério dos participantes na Ufopa ficou dividido em 11 grupos, agrupados por meses. Dos 18 (dezoito) professores participantes, alguns possuíam o mesmo tempo de experiência de magistério na Ufopa. No gráfico a seguir, a legenda apresenta o quantitativo em meses e as partes sistematizam o quantitativo dos grupos de professores.

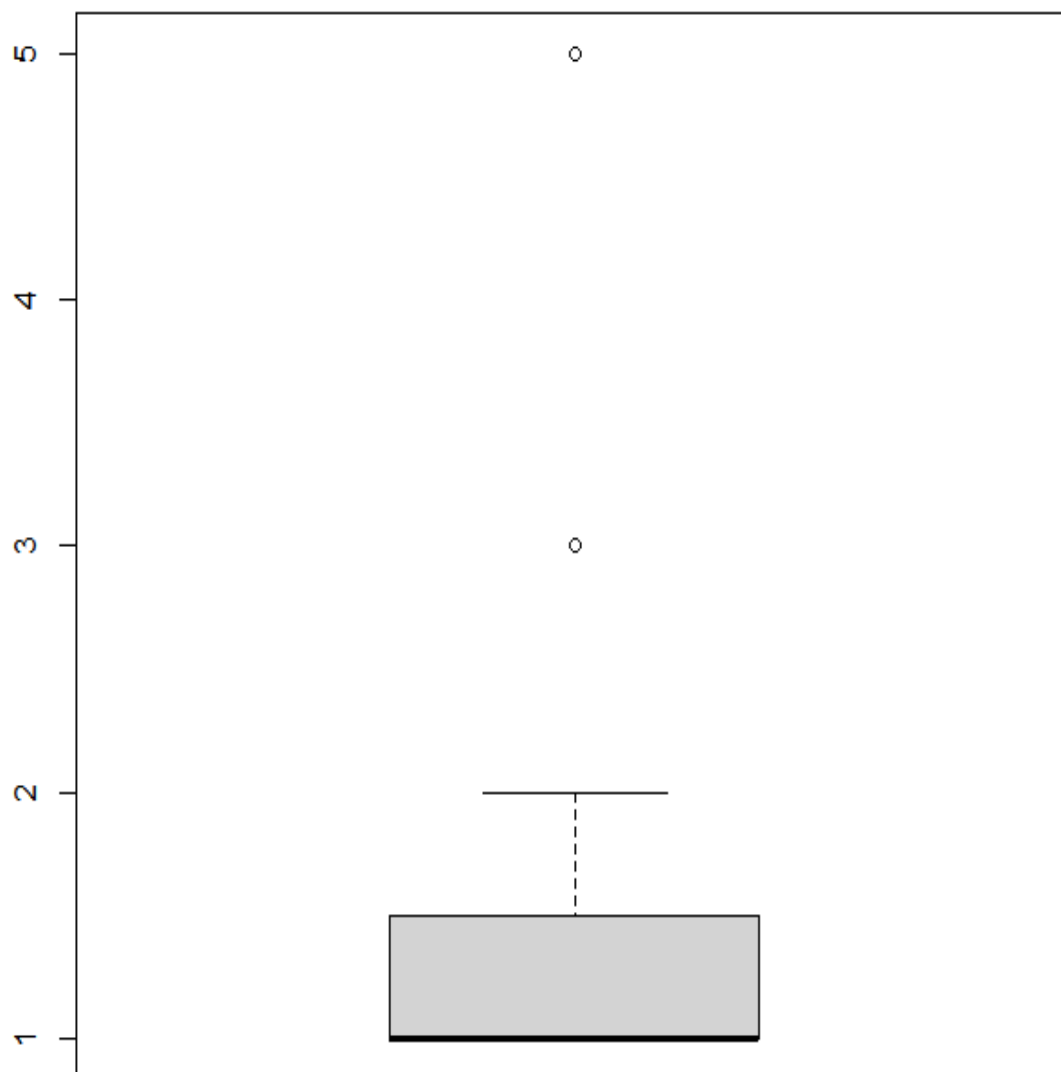
Gráfico 38 – Distribuição dos participantes por tempo de magistério em meses



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa, a seguir, verifica-se a característica heterogênea da experiência de magistério na Ufopa dos professores que optaram por participar do estudo. Dois grupos possuem o mesmo quantitativo de tempo de serviço na Ufopa e os demais possuem tempo de experiência distintos, tal fato fez com que a média comparativa geral do tempo de magistério dos professores ficasse no número um, pois com exceção dos grupos díspares há dois grupos que apresentam o mesmo quantitativo de tempo no magistério.

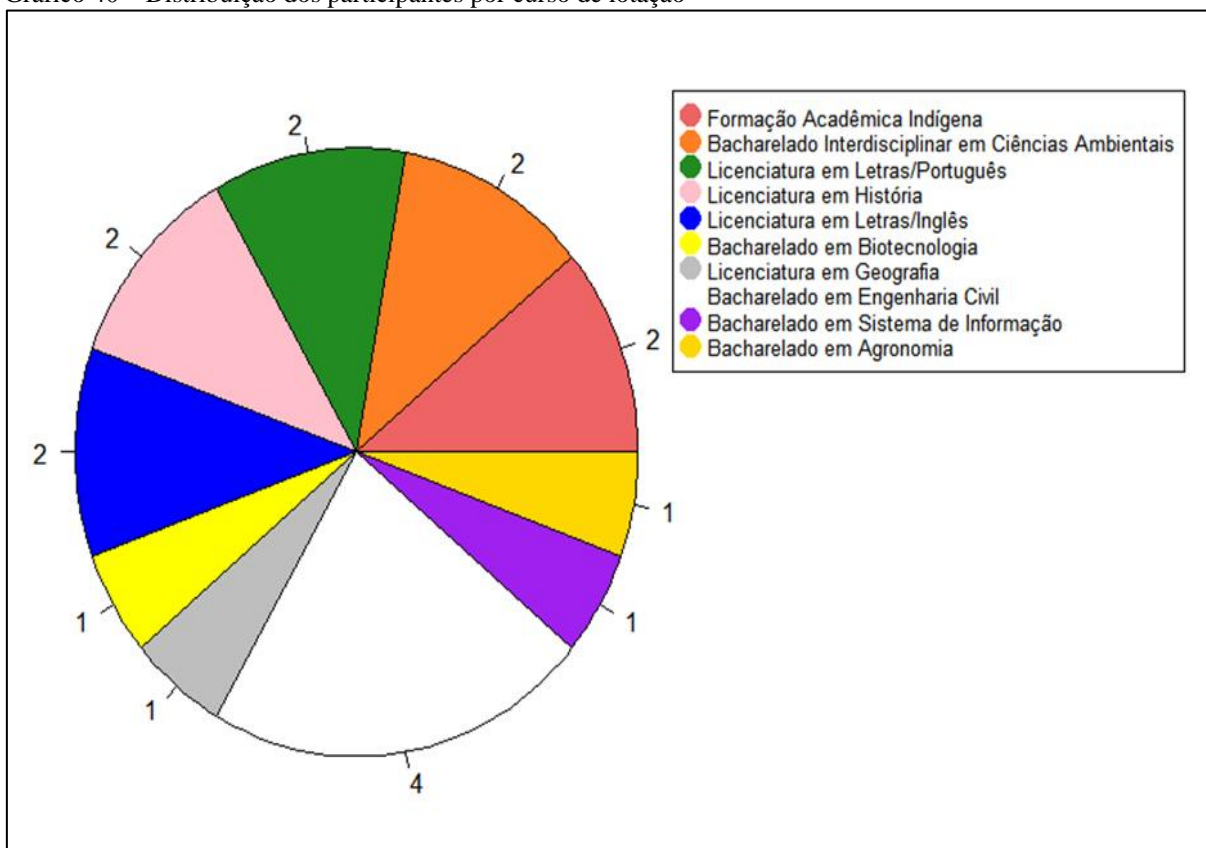
Gráfico 39 – Distribuição dos participantes por tempo de magistério em meses



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos a distribuição dos professores participantes da pesquisa por curso de lotação. Vale ressaltar que embora lotados em um curso dentro de um instituto, muitos professores ministram disciplinas em cursos e *campi* diferentes dos da sua lotação. Devido o déficit de profissionais de determinadas áreas dentro da Ufopa, o intercâmbio e a colaboração de professores entre os campi e cursos é estimulado internamente, isso significa que a experiência dos professores com os estudantes indígenas não está relacionada apenas à área do curso em que os professores estão lotados.

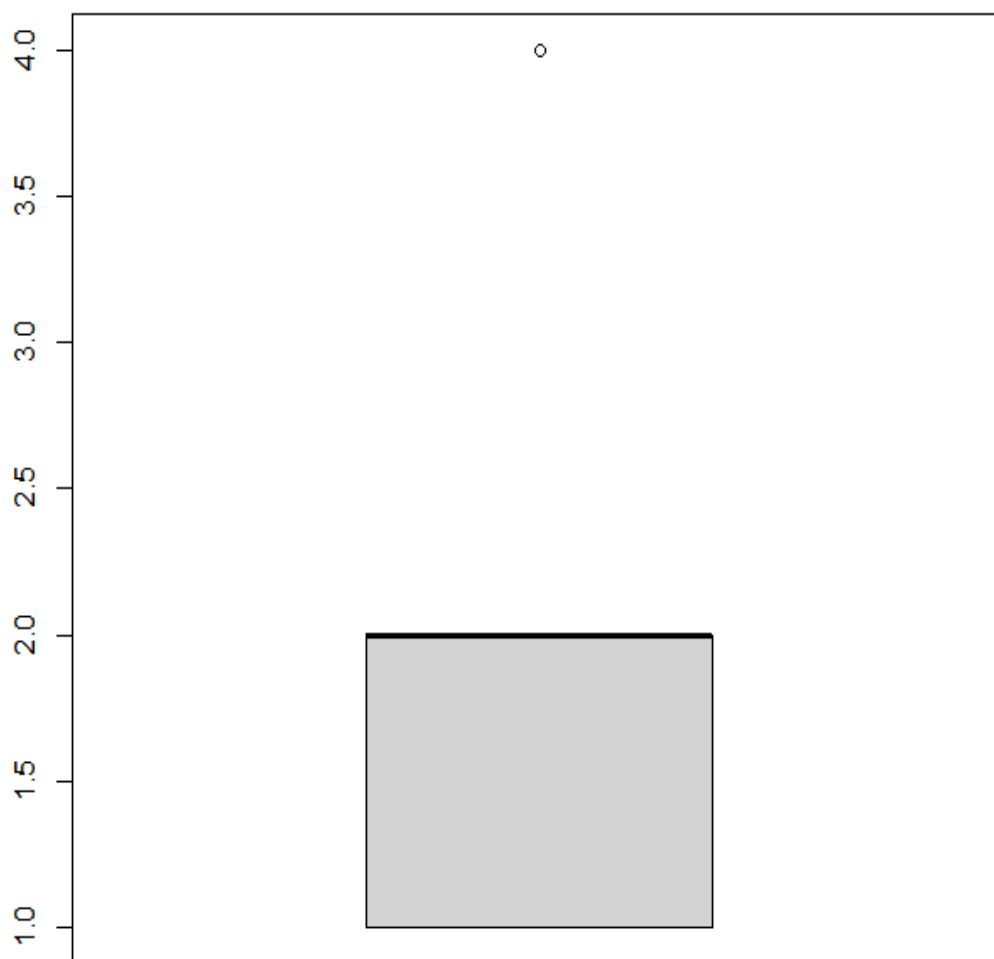
Gráfico 40 – Distribuição dos participantes por curso de lotação



Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico de caixa, a seguir, verifica-se que dos professores que participaram do nosso estudo, a média comparativa dos participantes por curso é de dois, ou seja, participaram em média dois professores de cada curso dos 10 (dez) locais distintos de lotação dos participantes. No gráfico de caixa podemos perceber que o grupo de professores participantes lotados no curso de Bacharelado em Engenharia Civil da Ufopa é superior à média geral de professores participantes dos outros cursos, o que elevou a máxima do gráfico. No geral, a média de participantes por curso foi diversa.

Gráfico 41 – Distribuição dos participantes por curso de lotação

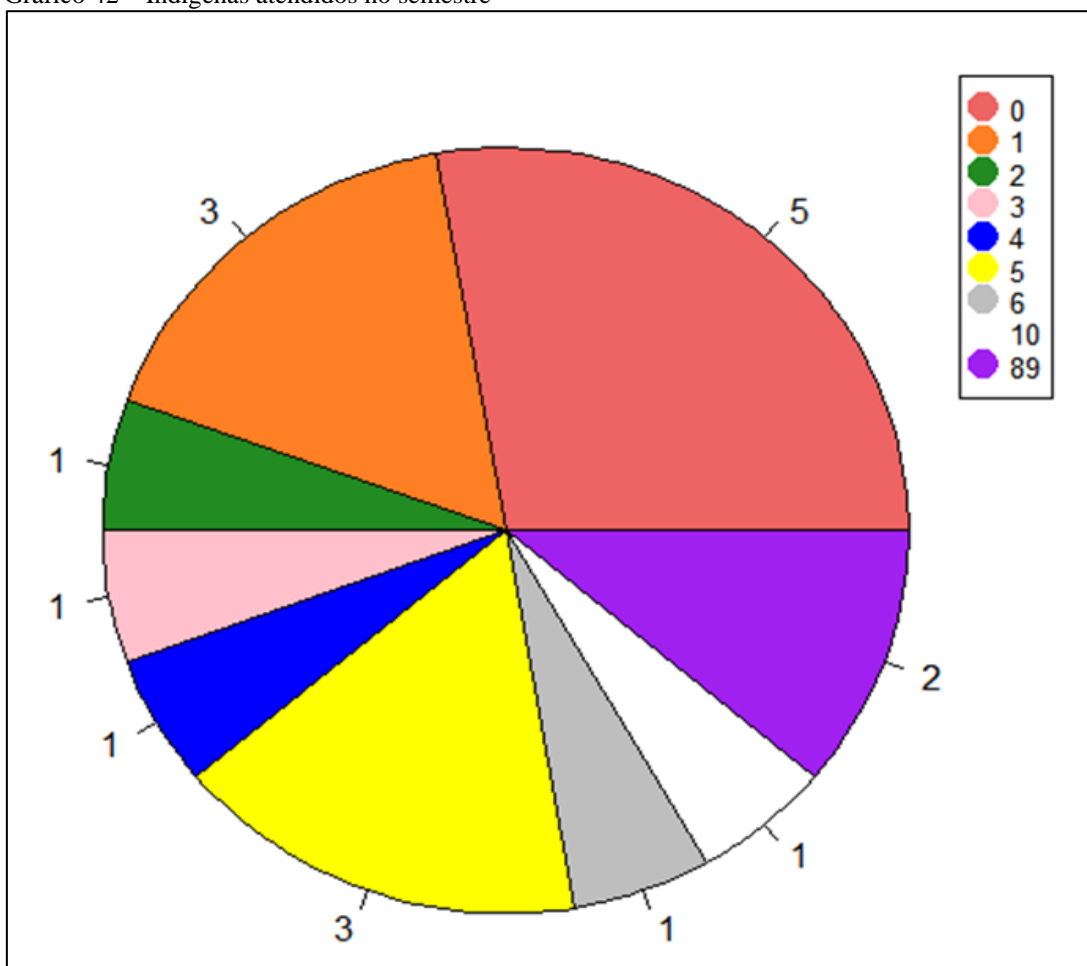


Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, sistematizamos o quantitativo de estudantes indígenas que os professores afirmaram terem atendido no semestre. O quantitativo de atendimento variou entre 0 (zero) e 89 (oitenta e nove) estudantes, em que do total de 18 professores participantes: 5 (cinco) professores afirmaram não terem atendido nenhum estudante indígena no semestre; 3 (três) professores afirmaram terem atendido 1 (um) estudante indígena no semestre; 1 (um) professor afirmou ter atendido 2 (dois) estudantes indígenas no semestre; 1 (um) professor afirmou ter atendido 2 (dois) estudantes indígenas no semestre; 1 (um) professor afirmou ter atendido 3 (três) estudantes indígenas no semestre; 1 (um) professor afirmou ter atendido 4 (quatro) estudantes indígenas no semestre; 3 (três) professores afirmaram ter atendido 5 (cinco) estudantes indígenas no semestre; 1 (um) professor afirmou ter atendido 6 (seis) estudantes indígenas no semestre; 1 (um) professor afirmou ter atendido 10 (dez) estudantes indígenas no semestre e (2) dois professores afirmaram ter atendido 89 (oitenta e nove) estudantes indígenas no semestre.

O atendimento ao estudante indígena corresponde à experiência de ter tido durante o semestre, em sala de aula, a presença de estudantes indígenas nas turmas. Vale ressaltar que o mínimo da carga horária de ensino que um professor efetivo deve ter na Ufopa é de 120 (cento e vinte) horas semestrais, o equivalente a no mínimo duas disciplinas com a carga horária de 60 (sessenta) horas. Sobre o quantitativo de estudantes indígenas atendidos no semestre, vale ressaltar que os professores que indicaram que atenderam 89 (oitenta e nove) estudantes no semestre são os professores que são lotados em disciplinas na Formação Acadêmica Indígena, a formação inicial do percurso acadêmico especial, obrigatória para todos os calouros indígenas que ingressam na Ufopa via PSEI.

Gráfico 42 – Indígenas atendidos no semestre

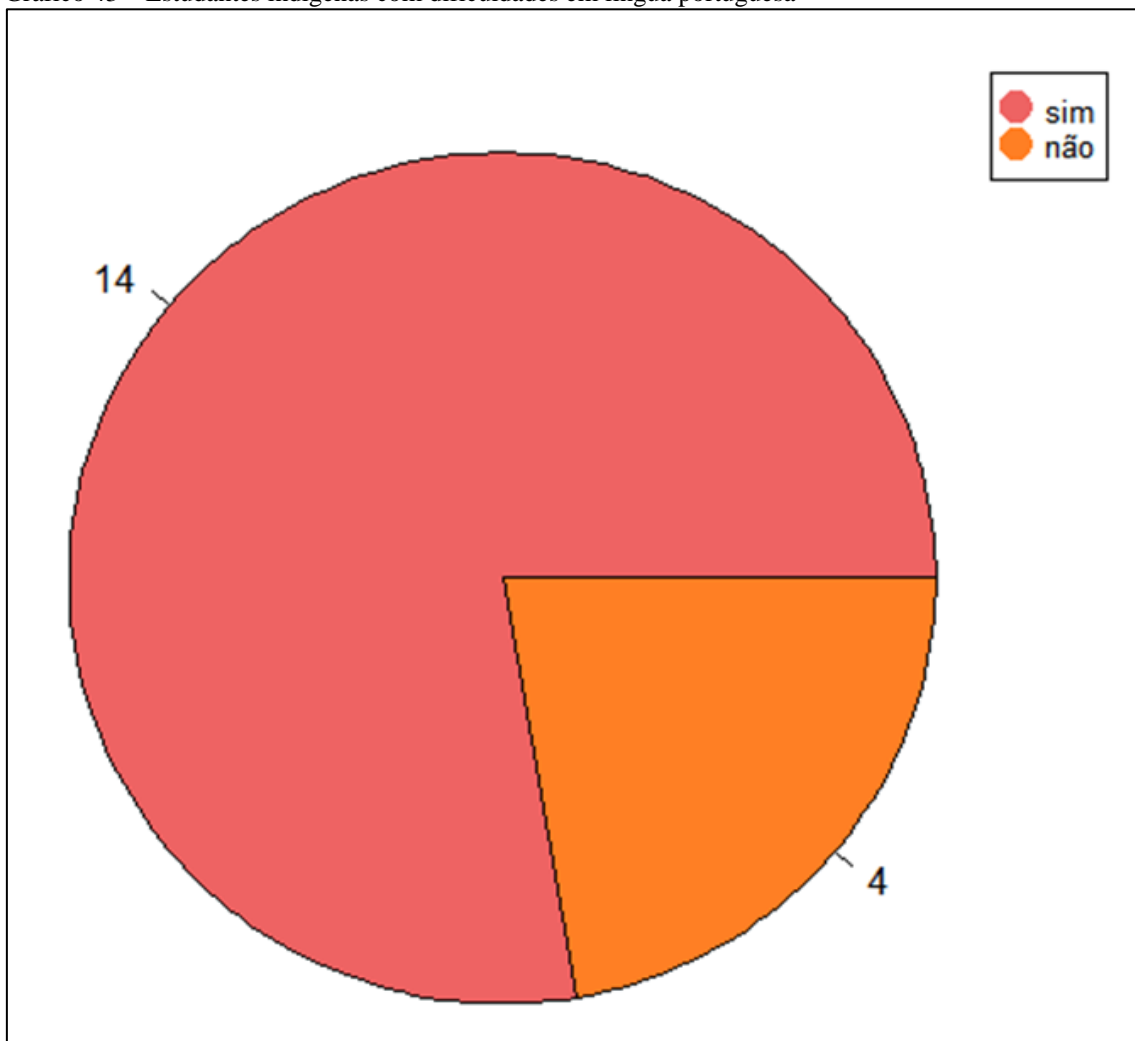


Fonte: Organizado pela autora.

Dentre os 18 (dezoito) professores que participaram do nosso estudo, 14 (quatorze) professores afirmaram que nas turmas onde ministrou disciplinas, atendeu estudantes indígenas que apresentaram algum tipo de dificuldade em relação à língua portuguesa. Em percentual, 78% dos professores participantes afirmaram ter atendido estudantes indígenas com

dificuldades em língua portuguesa no semestre, enquanto 22% dos professores participantes afirmaram não ter atendido estudantes indígenas com tais dificuldades no semestre. No gráfico, a seguir, apresentamos tais dados com relação à avaliação dos professores sobre as dificuldades em língua portuguesa dos estudantes indígenas que atenderam no semestre em que o estudo foi realizado.

Gráfico 43 – Estudantes indígenas com dificuldades em língua portuguesa

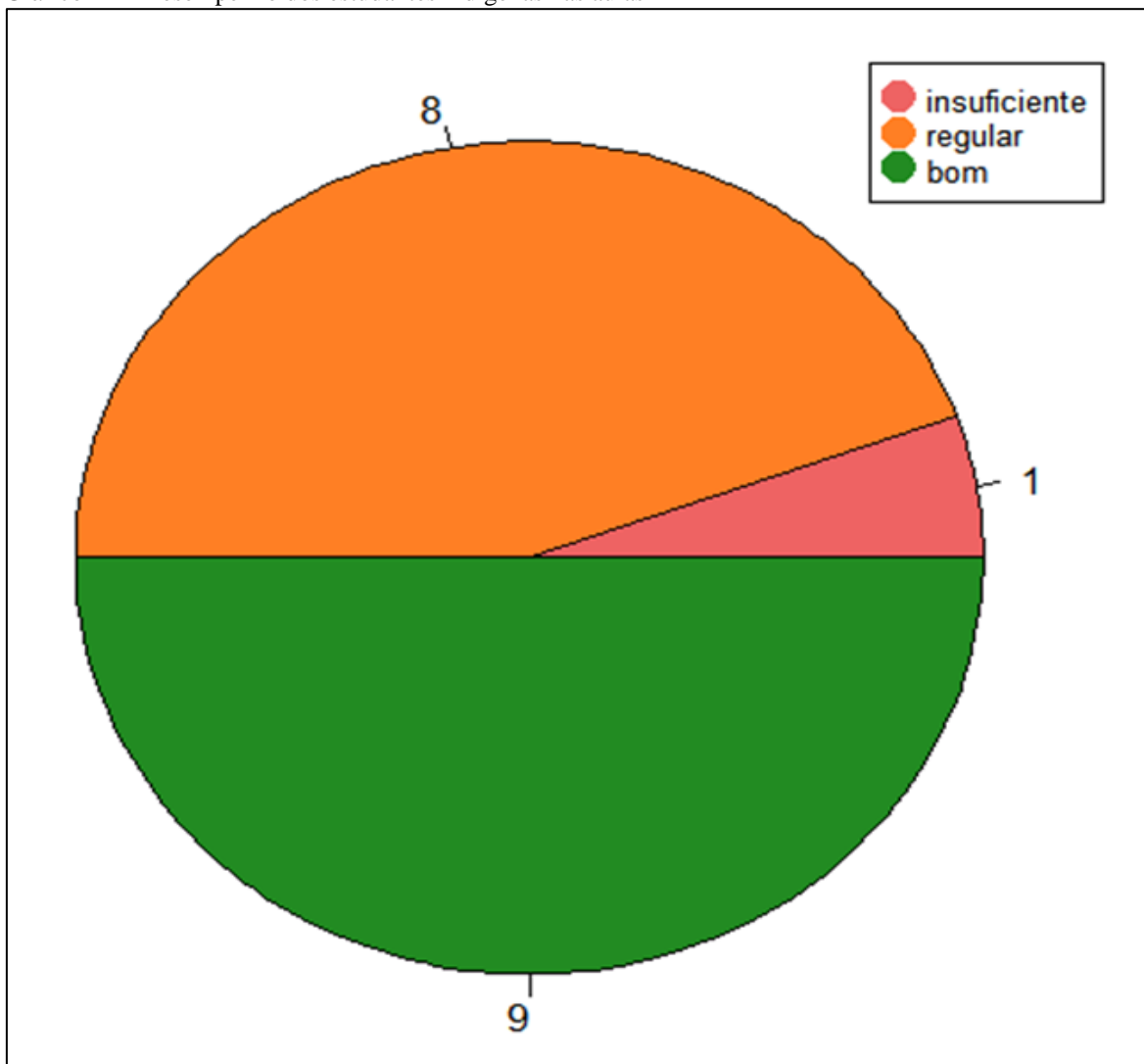


Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos a sistematização da avaliação dos professores participantes do estudo quanto ao desempenho dos estudantes indígenas em sala de aula. Nesta pergunta do questionário, enfatizamos que a avaliação poderia envolver tanto os estudantes indígenas atendidos no semestre quanto os estudantes indígenas atendidos nos semestres anteriores, conforme a experiência docente de cada professor na Ufopa. Do total de 18 (dezoito) professores participantes do nosso estudo, 9 (nove) avaliaram que os estudantes indígenas

possuem um bom desempenho em sala de aula, 8 (oito) avaliaram o desempenho dos estudantes como regular e 1 (um) avaliou como insuficiente.

Gráfico 44 – Desempenho dos estudantes indígenas nas aulas

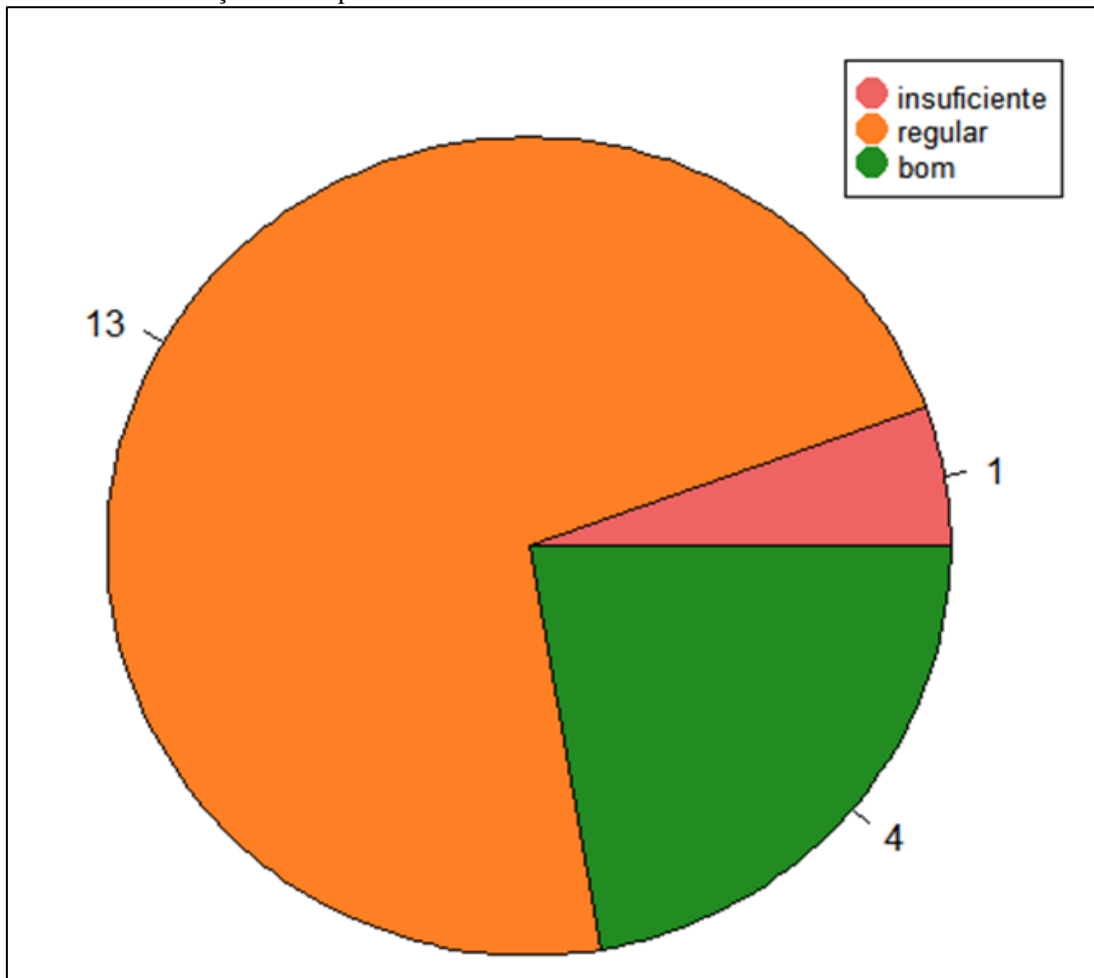


Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos a sistematização da avaliação dos professores participantes do estudo quanto à capacidade dos estudantes indígenas no quesito compreensão de textos escritos trabalhados em sala de aula. Nesta pergunta do questionário, enfatizamos que a avaliação poderia envolver tanto os estudantes indígenas atendidos no semestre quanto os estudantes indígenas atendidos nos semestres anteriores, conforme a experiência docente de cada professor na Ufopa. Do total de 18 (dezoito) professores participantes do estudo, 13 (treze) avaliaram que a capacidade de compreensão de textos escritos dos estudantes indígenas é regular, 4 (quatro) avaliaram que a capacidade de compreensão é boa e 1 (um) avaliou que a capacidade é insuficiente. Com base nos dados, pode-se inferir que 72% dos professores que

participaram do nosso estudo avaliam que os estudantes indígenas demonstram em sala de aula uma capacidade regular na compreensão dos textos escritos.

Gráfico 45 – Avaliação da compreensão dos textos escritos

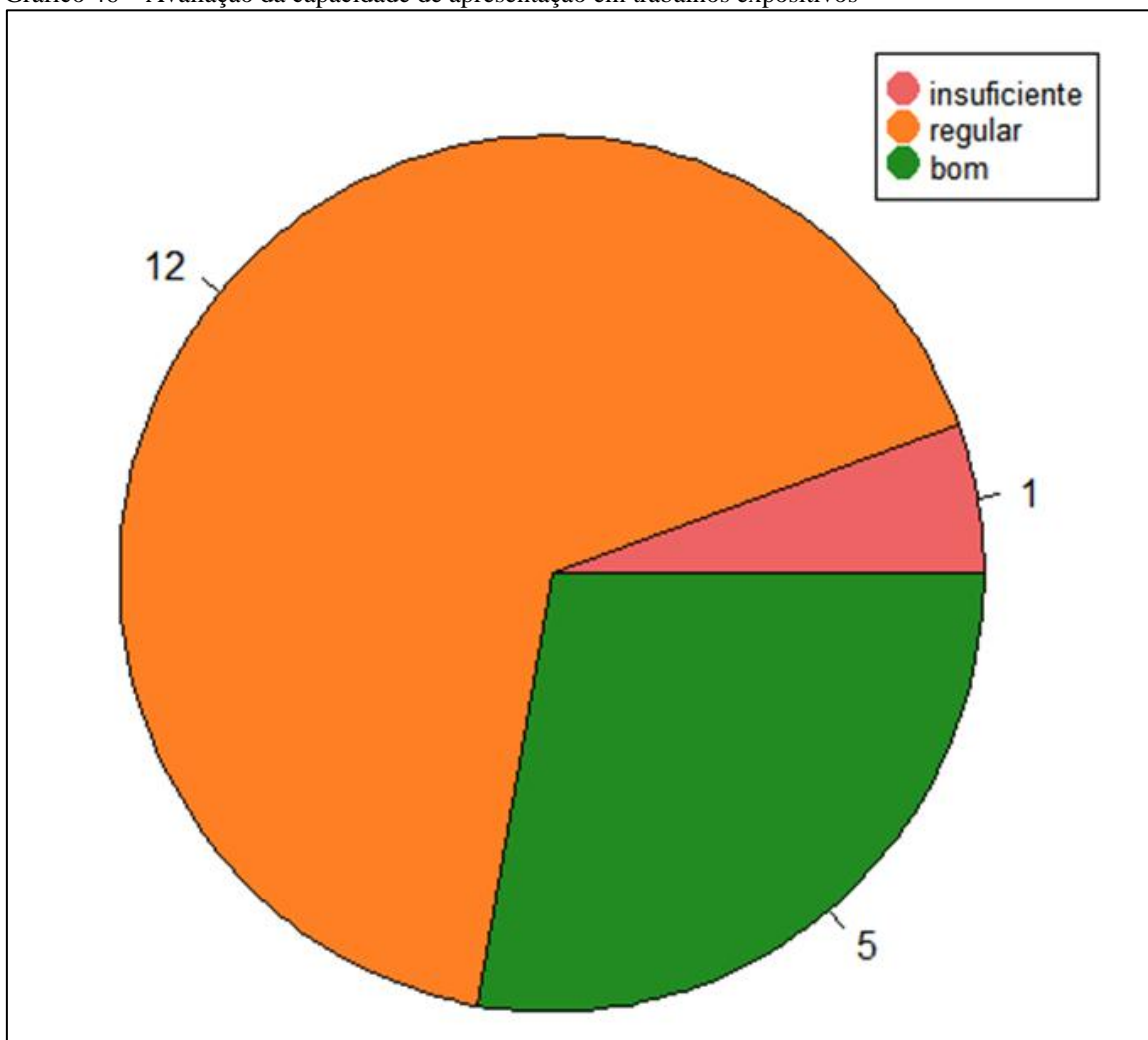


Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos a sistematização da avaliação dos professores participantes do estudo quanto à capacidade dos estudantes indígenas no quesito apresentação de trabalhos expositivos em sala de aula. Nesta pergunta do questionário, enfatizamos que a avaliação poderia envolver tanto os estudantes indígenas atendidos no semestre quanto os estudantes indígenas atendidos nos semestres anteriores, conforme a experiência docente de cada professor na Ufopa. Do total de 18 (dezoito) professores participantes do estudo, 12 (doze) avaliaram que a capacidade de apresentação oral em trabalhos expositivos dos estudantes indígenas é regular, 5 (cinco) avaliaram que a apresentação oral dos trabalhos é boa e 1 (um) avaliou que é insuficiente. Com base nos dados, pode-se inferir que 67% dos professores que

participaram do nosso estudo avaliaram que os estudantes indígenas demonstram em sala de aula um desempenho regular na apresentação oral dos trabalhos expositivos.

Gráfico 46 – Avaliação da capacidade de apresentação em trabalhos expositivos

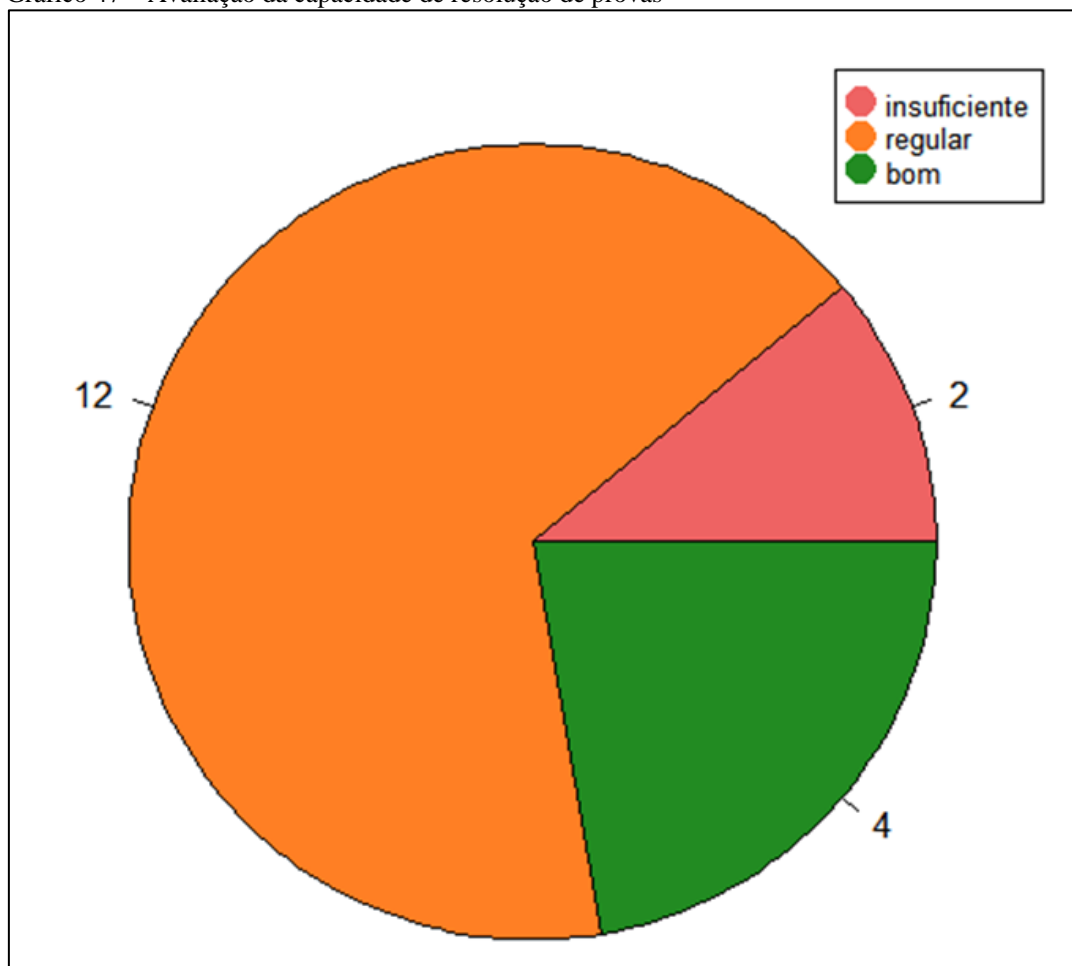


Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos a sistematização da avaliação dos professores participantes do estudo quanto à capacidade dos estudantes indígenas no quesito resolução de provas. Nesta pergunta do questionário, enfatizamos que a avaliação poderia envolver tanto os estudantes indígenas atendidos no semestre quanto os estudantes indígenas atendidos nos semestres anteriores, conforme a experiência docente de cada professor na Ufopa. Do total de 18 (dezoito) professores participantes do estudo, 12 (doze) avaliaram que a capacidade de resolução de provas dos estudantes indígenas é regular, 4 (quatro) avaliaram que a capacidade de resolução de provas é boa e 2 (dois) avaliaram que é insuficiente. Com base nos dados, pode-se inferir que 67% dos professores que participaram do nosso estudo, avaliaram que os

estudantes indígenas apresentam um desempenho regular na resolução das provas avaliativas aplicadas no âmbito das atividades propostas para mensurar o aprendizado nas disciplinas.

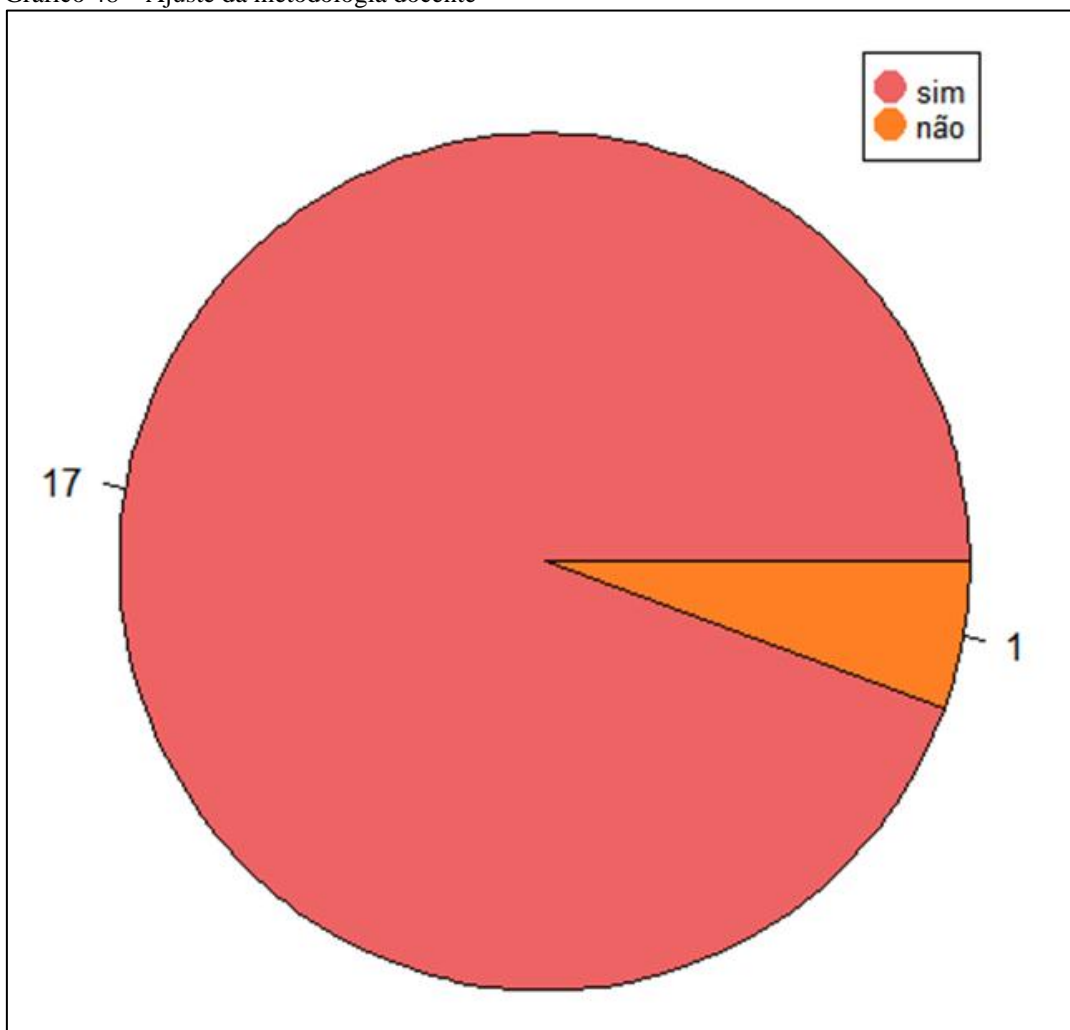
Gráfico 47 – Avaliação da capacidade de resolução de provas



Fonte: Organizado pela autora.

Dentre os 18 (dezoito) professores que participaram do nosso estudo, 17 (dezessete) professores afirmaram que nas turmas onde ministrou disciplinas realizou ajustes na sua metodologia para atender os estudantes indígenas, enquanto 1 (um) professor afirmou não realizar ajustes na metodologia proposta para a disciplina. Em percentual, 94% dos professores participantes afirmaram ajustar a metodologia das suas disciplinas para atender os estudantes indígenas. No gráfico, a seguir, apresentamos tais dados com relação à realização de ajustes na metodologia docente.

Gráfico 48 – Ajuste da metodologia docente

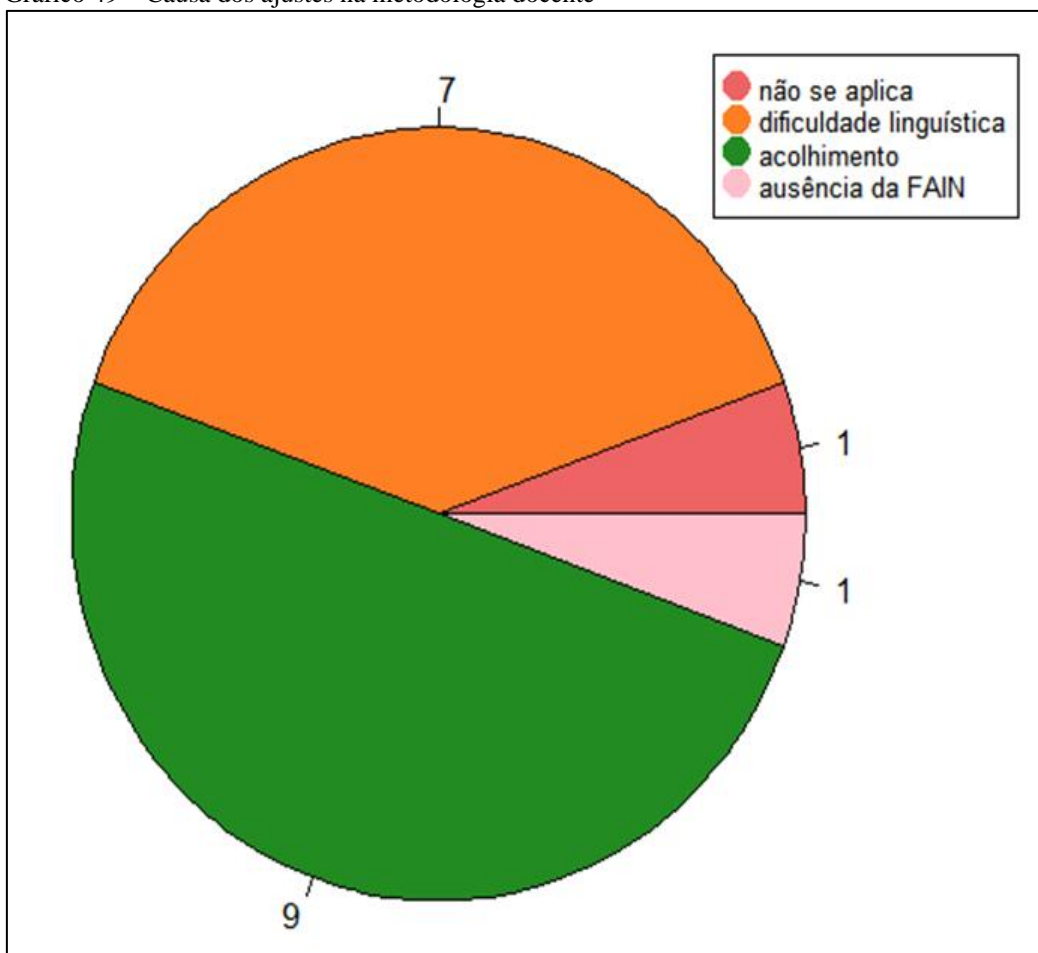


Fonte: Organizado pela autora.

No gráfico, a seguir, apresentamos as causas indicadas pelos professores participantes do estudo quanto aos ajustes da metodologia prevista para suas disciplinas, devido a presença de estudantes indígenas nas turmas. Dos 17 (dezesete) professores que afirmaram fazer ajustes na metodologia, os motivos foram agrupados em três grupos: dificuldade linguística, acolhimento e ausência da Formação Acadêmica Indígena (Fain). No total, 7 (sete) professores apontaram que a dificuldade linguística dos estudantes os motivam a realizar ajustes na metodologia; 9 (nove) professores indicaram que fazem ajustes no sentido de acolher os estudantes indígenas, devido as suas realidades; e 1 (um) professor relatou que a causa dos ajustes se dá pela ausência da Formação Acadêmica Indígena (Fain) nos *campi* da Ufopa, pois atualmente a formação institucional diferenciada obrigatória para os calouros indígenas só é ofertada no formato previsto em sua resolução para os indígenas que ingressam nos cursos da Ufopa ofertados na cidade de Santarém. Em percentual, 50% dos professores que causam

ajustes na metodologia docente o fazem para acolher os estudantes indígenas, 39% fazem ajustes devido à dificuldade linguística dos estudantes indígenas e 11% devido à ausência nos *campi* da Ufopa da formação específica institucional voltada para os calouros indígenas.

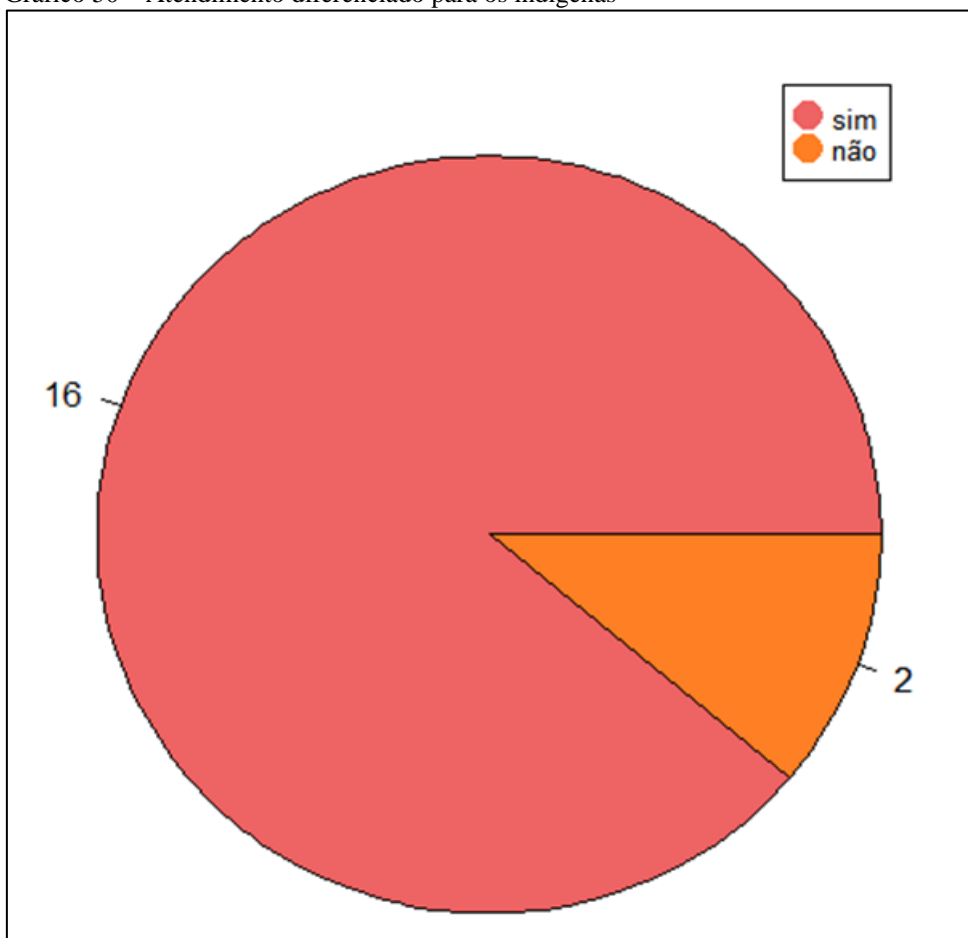
Gráfico 49 – Causa dos ajustes na metodologia docente



Fonte: Organizado pela autora.

Dentre os 18 (dezoito) professores que participaram do nosso estudo, 16 (dezesseis) professores afirmaram que nas turmas onde ministrou disciplinas realizou um atendimento diferenciado para os estudantes indígenas, enquanto 2 (dois) professores afirmaram não atender de modo diferenciado os estudantes indígenas. Compreende-se por atendimento diferenciado, o exercício de propor atividades diferenciadas para os estudantes indígenas e acompanhar individual ou coletivamente o desempenho deste grupo de estudantes. Em percentual, 89% dos professores participantes afirmaram realizar um atendimento de ensino diferenciado para os estudantes indígenas em suas turmas. No gráfico, a seguir, apresentamos tais dados com relação ao atendimento diferenciado no ensino.

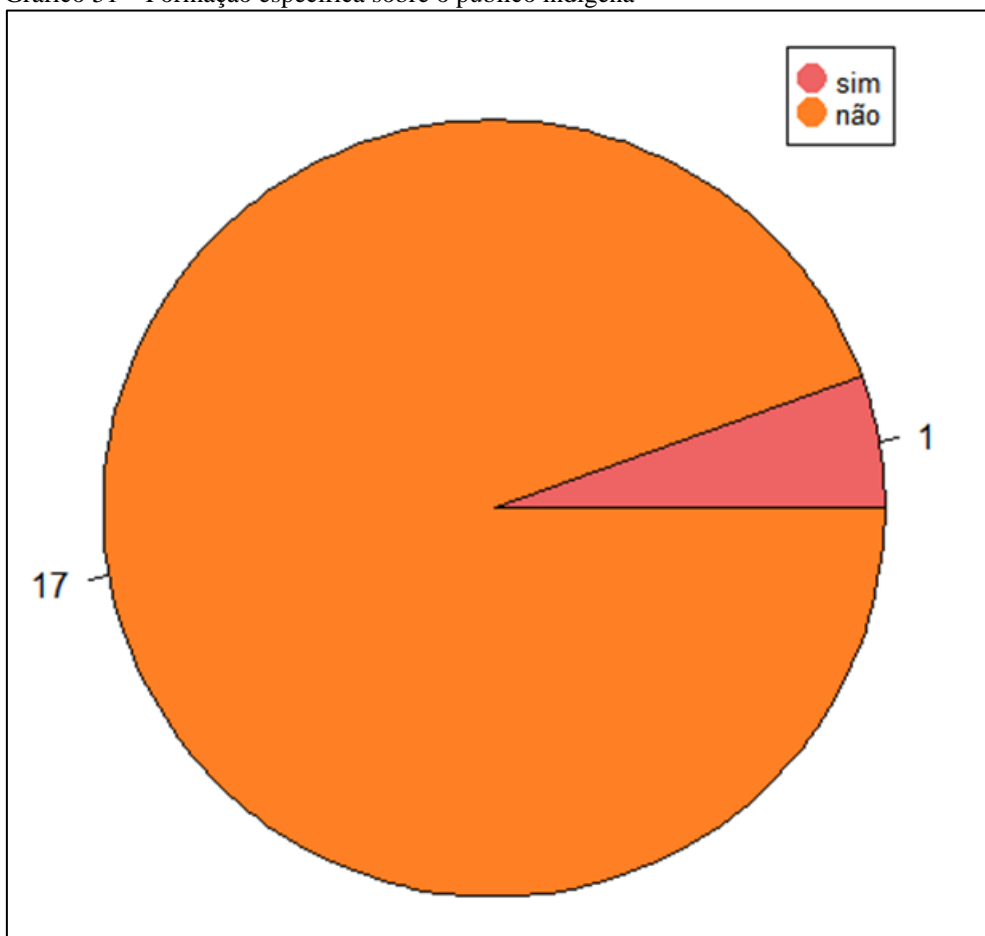
Gráfico 50 – Atendimento diferenciado para os indígenas



Fonte: Organizado pela autora.

Perguntamos para os professores participantes do nosso estudo se eles receberam algum tipo de treinamento da Ufopa para trabalhar com o público indígena. Nosso objetivo com essa questão, foi analisar se a instituição havia realizado algum tipo de formação ou orientações quanto ao atendimento do estudante indígena em sala de aula. Dentre os 18 (dezoito) professores que participaram do nosso estudo, 17 (dezessete) professores afirmaram não terem recebido nenhum tipo de treinamento institucional quanto aos estudantes indígenas, enquanto 1 (um) professor afirmou que recebeu treinamento da instituição quanto aos estudantes indígenas. Pode-se inferir, com base no nosso estudo que 94% dos professores participantes não receberam treinamento da Ufopa quanto à realidade dos estudantes indígenas da instituição. No gráfico a seguir, apresentamos a sistematização destes dados.

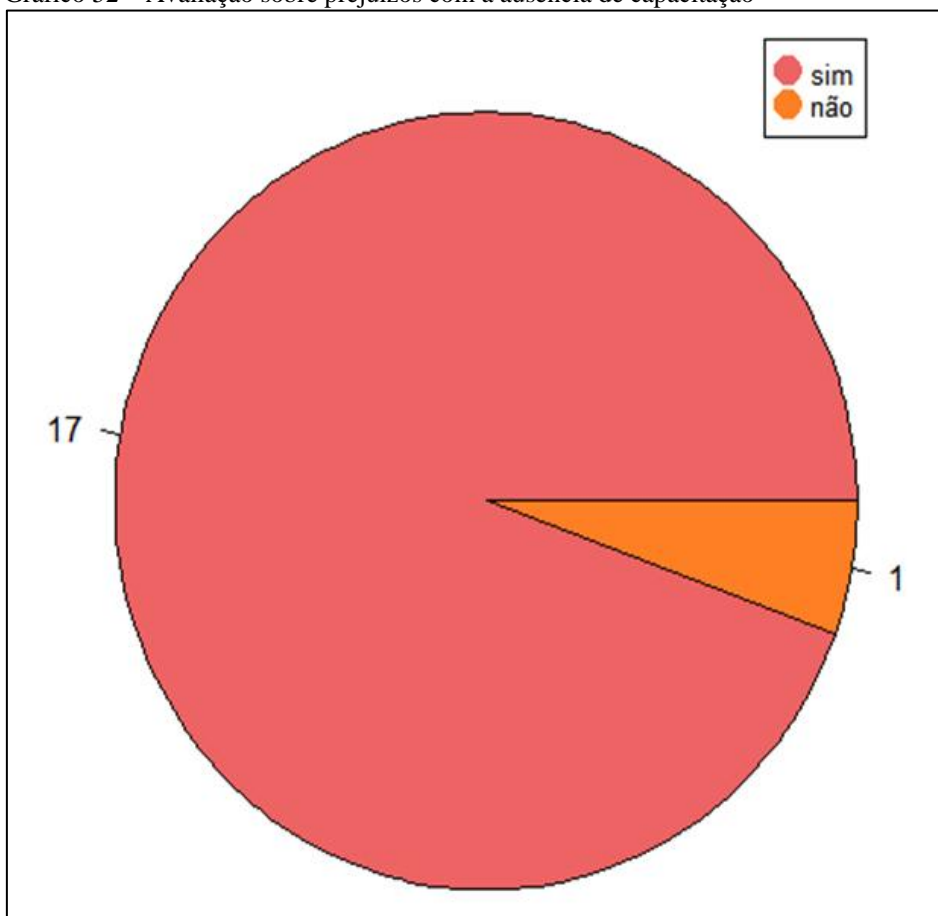
Gráfico 51 – Formação específica sobre o público indígena



Fonte: Organizado pela autora.

Perguntamos para os professores participantes do nosso estudo se, em suas avaliações, a ausência de capacitação institucional sobre os estudantes indígenas gera prejuízos no desenvolvimento das ações de ensino e desempenho dos estudantes. Dentre os 18 (dezoito) professores que participaram do nosso estudo, 17 (dezessete) professores afirmaram que a ausência de capacitação gera prejuízos e 1 (um) professor afirmou que não gera prejuízos. Pode-se inferir que, com base no nosso estudo, 94% dos professores participantes avaliaram que há prejuízos no ensino devido à ausência de formação específica sobre os estudantes indígenas da instituição. No gráfico a seguir, apresentamos a sistematização destes dados.

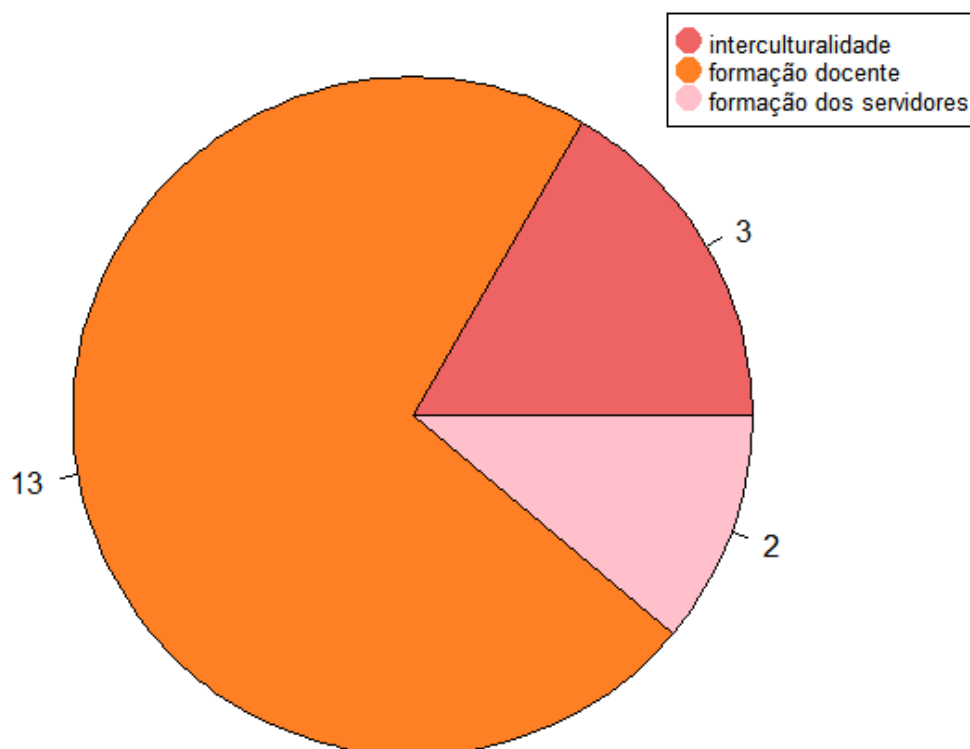
Gráfico 52 – Avaliação sobre prejuízos com a ausência de capacitação



Fonte: Organizado pela autora.

Ao fim do questionário aplicado para os professores participantes do nosso estudo, solicitamos que eles avaliassem o curso quanto aos aprendizados compartilhados. Nosso objetivo com esta questão foi compreender como os professores receberam as informações sobre a diversidade cultural e linguística dos estudantes indígenas da Ufopa, mapeadas na primeira etapa da nossa pesquisa e socializada no curso. Os professores participantes da pesquisa, avaliaram de forma positiva os aprendizados compartilhados no curso. Dentre a avaliação dos 18 (dezoito) professores participantes, foi possível sistematizar as avaliações em 3 (três) grupos: 13 (treze) professores destacaram em suas avaliações aprendizados quanto à formação docente, 3 (três) professores destacaram a compreensão do conceito de interculturalidade e 2 (dois) professores avaliaram que o curso contribui com a formação dos servidores. No gráfico a seguir, apresentamos a sistematização destes dados.

Gráfico 53 – Avaliação dos aprendizados no curso



Fonte: Organizado pela autora.

Os professores participantes da nossa pesquisa possuem um perfil de formação diverso. O tempo de magistério na Ufopa dos professores participantes é heterogêneo, pois alguns professores possuem meses de experiência docente na instituição, enquanto outros possuem anos de experiência. Os dados gerados em nosso estudo, abrangem a realidade complexa do ato de refletir sobre os desafios no âmbito do ensino, enfrentados na relação estudantes indígenas e professores da Ufopa.

Os dados gerados a partir do nosso estudo representam um universo específico de professores que ao se interessarem pela temática do curso, se inscreveram previamente e se organizaram para participar. Diferente da categoria estudante, o certificado de participação no nosso curso não é obrigatório para a categoria dos professores e não pontua de forma diferenciada na progressão docente. Vale ressaltar que os professores que participaram do estudo, são professores que apresentaram ter sensibilidade com a situação dos estudantes indígenas na Ufopa.

A dificuldade dos estudantes indígenas em língua portuguesa foi evidenciada por 78% dos professores participantes. Tais dificuldades correspondem à compreensão da modalidade

padrão da língua portuguesa, que molda os gêneros textuais acadêmicos. Com relação ao público indígena, observa-se que as dificuldades atreladas à língua portuguesa são enfrentadas tanto por indígenas alfabetizados em língua portuguesa, quanto indígenas alfabetizados em línguas indígenas.

Nossa experiência no âmbito das Disciplinas de Língua Portuguesa I e II no percurso formativo da FAIN, indicam que tanto as turmas específicas para estudantes indígenas bilíngues em línguas indígenas, quanto as turmas específicas para alfabetizados em língua portuguesa, as dificuldades nos exercícios de leitura, compreensão e escrita de textos acadêmicos é recorrente. As dificuldades em língua portuguesa enfrentadas pelos calouros indígenas que ingressam na Ufopa via PSEI e a necessidade da existência da FAIN, refletem os desafios da educação escolar indígena da região amazônica e da área de abrangência da Ufopa. Enquanto a educação escolar indígena for enfraquecida por políticas que não refletem os projetos políticos dos povos indígenas, percursos especiais para os estudantes indígenas nas universidades serão necessários.

Na universidade, a compreensão de textos acadêmicos e a escrita acadêmica estão atreladas ao percurso escolar dos estudantes. No gráfico que trata da avaliação dos professores quanto ao desempenho dos estudantes indígenas em sala de aula, 50% dos professores participantes avaliaram que os estudantes indígenas possuem um bom desempenho. No entanto, quando a avaliação passa para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na compreensão de textos, desempenho negativo na exposição oral de trabalhos e na resolução de provas, o percentual aumenta consideravelmente. O gráfico sobre o desempenho é importante na reflexão quanto aos esforços que os estudantes indígenas empreendem para permanecer no espaço acadêmico. Apesar do esforço individual e um bom desempenho, os índices de retenção e evasão dos estudantes indígenas na Ufopa é alto.

Para que a atuação de professores em sala de aula esteja em consonância com o perfil das turmas, é necessário o conhecimento da realidade cultural, social e linguística dos estudantes. Dentre o total de professores participantes do presente estudo, 94% afirmou fazer ajustes na metodologia proposta em suas disciplinas devido a presença de estudantes indígenas nas turmas. Para que esse tipo de planejamento seja uma realidade nas disciplinas que os estudantes indígenas enfrentam maiores dificuldades, os professores precisam ter acesso às informações específicas destes estudantes antes do início das aulas.

Construir processos educativos na perspectiva da interculturalidade crítica, requer que as diferenças culturais, sociais e linguísticas que geram desigualdades na formação superior sejam reveladas. Quando as diferenças e o bilinguismo dos estudantes indígenas, são

considerados um problema institucional que atravessa o sucesso acadêmico destes estudantes, são as práticas coloniais do saber institucional que moldam este pensamento.

5.4 Análise por categoria: os técnicos participantes

Nesta seção, apresentamos os dados gerados a partir do formulário voltado para os/as servidores/as técnicos/as participantes do nosso estudo. Para a análise dos dados gerados dentro da categoria de servidores técnicos, optou-se por apresentar as perguntas e as respostas em formato de tabela. A escolha em não elaborar gráficos como na análise das categorias estudantes e professores, deu-se em consideração ao baixo quantitativo de participantes desta categoria no estudo.

Participaram do nosso estudo 6 (seis) servidoras técnicas. Quanto ao nível de escolaridade, 4 (quatro) são especialistas e 2 (duas) são mestras. Todas as servidoras técnicas participantes do estudo são lotadas no campus de Santarém e são lotadas em setores distintos. Não tivemos participação de servidores técnicos dos *campi* da Ufopa localizados em Itaituba e Santarém.

Para garantir o anonimato das servidoras técnicas que participaram do estudo, optou-se por apresentar no quadro apenas o número de identificação geral do código do participante da nossa pesquisa. Não fizemos adequações ou modificações nas respostas submetidas via formulário eletrônico, desta forma, nas tabelas divididas por perguntas, as respostas são apresentadas na íntegra.

Na tabela intitulada Dificuldade de comunicação com alunos indígenas, verifica-se que das 6 (seis) servidoras técnicas que participaram do estudo, 3 (três) responderam que enfrentam algum tipo de dificuldade na comunicação com estudantes indígenas e 3 (três) responderam que não enfrentam dificuldade na comunicação com estudantes indígenas. A partir da nossa amostra de dados pode-se inferir que 50% das participantes afirmaram enfrentar dificuldades na comunicação com estudantes indígenas e 50% afirmaram que não enfrentam dificuldades nesta comunicação específica.

Tabela 6 – Dificuldade de comunicação com alunos indígenas

Pergunta 2.1 - Você enfrenta alguma dificuldade ao se comunicar com alunos indígenas?	
Número de identificação geral do código do participante	Resposta
001	Não
002	Não
003	Sim
004	Não
005	Sim
006	Sim

Fonte: Elaborada pela autora.

Na tabela a seguir apresentamos a sistematização da pergunta 2.1.1 do questionário aplicado para a categoria de técnicos da Ufopa. A pergunta foi elaborada com o objetivo de investigar quais as dificuldades enfrentadas em caso de resposta afirmativa à pergunta 2.1. A participante 003 afirmou que a dificuldade enfrentada na comunicação com estudantes indígenas se dá devido ao seu “não domínio das línguas indígenas”, nesse sentido, a participante 005 também atribuiu à “linguagem de alguns estudantes” sua dificuldade na comunicação. A participante 006 afirmou que a sua dificuldade está “no diálogo sobre o uso dos serviços da biblioteca”. A língua indígena na instituição torna-se uma barreira para o sucesso acadêmico dos estudantes indígenas, bem como na garantia de acesso às informações técnicas sobre o funcionamento da universidade.

Tabela 7 – Justificativa das dificuldades enfrentadas na comunicação com alunos indígenas

Pergunta 2.1.1 - Quais são as dificuldades que você enfrenta?	
Número de identificação geral do código do participante	Resposta
001	-
002	-
003	Não domínio das línguas indígenas
004	-
005	Creio que linguagem de alguns estudantes que não são bilíngues. A comunicação fica truncada.
006	Compreensão no diálogo sobre uso e funcionamento dos serviços da biblioteca

Fonte: Elaborada pela autora.

No âmbito do curso A cartografia das línguas indígenas da Ufopa, ao abordarmos o conceito de preconceito linguístico (Bagno, 2007) apresentamos uma analogia entre a recepção

da comunidade acadêmica ao estudante estrangeiro, falante de uma língua estrangeira, e a recepção destinada aos estudantes indígenas brasileiros, falantes de línguas indígenas brasileiras, na Ufopa. A variante da língua portuguesa que o estudante estrangeiro se comunica não é vista como um problema. A marca da língua materna do estudante estrangeiro na variante da língua portuguesa que ele se comunica não o faz ser associado a uma pessoa que não sabe se comunicar em língua portuguesa. No entanto, a variante da língua portuguesa com as marcas das línguas indígenas dos estudantes indígenas é associada a um problema. Para D'Angelis (2017, p. 37), “ninguém é discriminado pelo que fala, mas pelo que é! Ao contrário, a fala das pessoas pode sofrer discriminação, mas não pela fala em si mesma, senão por quem a fala”.

O processo de seleção especial dos estudantes indígenas na Ufopa é todo realizado em língua portuguesa. Na primeira etapa os candidatos elaboram um texto dissertativo a partir de um tema, e na segunda etapa os candidatos são convocados para uma entrevista. Todos os estudantes indígenas da Ufopa sabem ler, escrever e falar em língua portuguesa. A dificuldade na comunicação com o estudante indígena pode ter relação com a identidade social deste estudante, os estereótipos veiculados sobre as capacidades linguísticas dos estudantes indígenas e ao desprestígio social que as línguas indígenas enfrentam em espaços de poder como as universidades.

Tabela 8 – Necessidade de intérpretes de línguas indígenas

Pergunta 2.2 - Em sua opinião, há necessidade de um intérprete para facilitar a comunicação entre indígenas e o setor técnico da universidade?	
Número de identificação geral do código do participante	Resposta
001	Não
002	Sim
003	Sim
004	Sim
005	Sim
006	Sim

Fonte: Elaborada pela autora.

A pergunta 2.2 sistematizada na tabela intitulada Necessidade de intérpretes de línguas indígenas, demonstra a opinião das técnicas participantes no estudo quanto à contratação de um intérprete para mediar a comunicação entre o setor técnico da universidade e os estudantes indígenas. Em percentual, 83% das técnicas participantes do nosso estudo consideram que com o auxílio de intérpretes em português e línguas indígenas a comunicação com os estudantes

indígenas seria facilitada. Ao analisarmos as respostas da pergunta 2.3 na tabela intitulada Outros desafios da interação com estudantes indígenas, podemos compreender alguns dos motivos quanto ao alto percentual de servidoras que consideram a presença de intérpretes na mediação da comunicação com estudantes indígenas, um fator capaz de melhorar a comunicação com os setores técnicos.

Tabela 9 – Outros desafios da interação com estudantes indígenas

Pergunta 2.3 Você teria outros exemplos de desafios que são encontrados na interação com estudantes indígenas?	
Número de identificação geral do código do participante	Resposta
001	Interação c a comunidade acadêmica
002	Receio de ser mal interpretada
003	Os desafios são relacionados às políticas institucionais para o ensino que ainda precisam avançar muito para garantir uma permanência de qualidade e que não seja violenta aos estudantes.
004	Dificuldade quando eles adentram na instituição e em sua conclusão
005	Não. Creio que a linguagem seja a principal, no meu caso.
006	A timidez em perguntar e dificuldade em encontrar ajuda/intérprete na comunicação

Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode-se observar na tabela acima, a servidora 002 respondeu “receio de ser mal interpretada”, ao citar um exemplo dos desafios enfrentados na interação com servidores técnicos e os estudantes indígenas. Para além dos desafios linguísticos e culturais que a diversidade dos estudantes indígenas da Ufopa requer, há o desafio de combater os estereótipos da identidade indígena. Ressaltamos novamente que todos os servidores participantes do nosso estudo, possuem um perfil de servidores que se atraíram pela temática do curso e demonstraram sensibilidade com a situação dos estudantes indígenas na instituição. O receio ou medo da servidora, reflete a necessidade de formação ou elaboração de materiais que orientem o atendimento e a aproximação entre os estudantes indígenas e os servidores. A tabela intitulada Treinamento institucional sobre os povos indígenas, ilustra a necessidade de formação e informações sobre o perfil dos estudantes indígenas da Ufopa.

Tabela 10 – Treinamento institucional sobre os povos indígenas

Pergunta 2.4 Você recebeu algum tipo de treinamento por parte da universidade para trabalhar com indígenas?	
Número de identificação geral do código do participante	Resposta
001	Não
002	Não
003	Não
004	Não
005	Não
006	Não

Fonte: Elaborada pela autora.

Como observa-se na tabela intitulada Treinamento institucional sobre os povos indígenas, todas as servidoras técnicas participantes do nosso estudo afirmaram não ter recebido treinamento institucional sobre o público indígena da universidade. Conhecer o perfil da comunidade acadêmica é imprescindível para o sucesso das políticas de ação afirmativa existentes na instituição. É necessário combater a ideia de que o bilinguismo da comunidade acadêmica indígena é um problema institucional. Para Maher (2007, p. 79),

(...) o que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, esta fosse suficiente: o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

Sendo o bilinguismo um fenômeno natural humano, ao indígena bilíngue na universidade deve-se dar condições de permanecer bilíngue e fortalecer a sua língua dentro da sua área científica em formação. Na perspectiva da interculturalidade crítica, é necessário que estas diferenças culturais e linguísticas, que impactam a interação e comunicação dos estudantes indígenas com a comunidade acadêmica não indígena, sejam evidenciadas para trilhar a construção de outros caminhos. Na tabela, a seguir, sistematizamos a avaliação das servidoras técnicas participantes do nosso estudo, com relação aos aprendizados adquiridos a partir do nosso curso.

Tabela 11 – Aprendizados a partir do curso

Pergunta 2.5 Você aprendeu algo novo com o minicurso que acabamos de ministrar para você? Deixe-nos saber como foi a sua experiência aqui!	
Número de identificação geral do código do participante	Resposta
001	Sim... mapa de lutas p dizimar os povos
002	Sim! Foi muito interessante conhecer o universo de línguas e etnias que estão presentes dentro da Ufopa
003	Aprendi muito sobre línguas, costumes, tradições dos povos indígenas presentes na Ufopa. Esse aprendizado é fundamental para pensar melhor políticas de ensino com a sensibilidade e a garantia de direitos para estudantes multilíngues. Para valorização desse conhecimento riquíssimo que compõe a Universidade. A experiência foi ótima, parabéns ao projeto incrível e tão importante. De total Impacto para a Universidade e principalmente para os estudantes e suas aldeias. Fico muito feliz de ver a ocupação da universidade e motivada para seguir trabalhando nesse propósito também.
004	Foi muito grandiosa
005	Estou muito satisfeita com a oportunidade de participar deste curso. Não fazia ideia da quantidade de povos que frequentam a universidade, além da noção da diversidade linguística deles. Sugiro que cursos como esse sejam frequentes, fazendo-nos imergir cada vez mais na cultura e na forma de ser, se comunicar e viver desses povos.
006	Muito. A clareza do desafio em integrar os estudantes e capacitar os servidores (técnicos e docentes) para um acolhimento e oferecimento de uma melhor prestação de serviços ao público, no caso específico, ao estudante indígena.

Fonte: Elaborada pela autora.

A participante 001 mencionou um dos mapas da exposição virtual *Nhe'ẽ Porã*²⁰: memória e transformação, um dos materiais didáticos utilizados no nosso curso. O mapa é intitulado Resistência Indígena, trata-se de uma animação em que é demonstrado como ao longo do processo histórico da colonização do Brasil os povos indígenas e suas línguas foram atacados

²⁰ Disponível em: <https://nheepora.mlp.org.br/>

e ameaçados. A animação mostra que ao longo do tempo, o resultado das guerras contribuiu com o extermínio de centenas de povos e línguas indígenas brasileiras.

As participantes 002, 003 e 005 destacaram em suas avaliações sobre o curso o conhecimento da diversidade de povos e línguas indígenas presentes na Ufopa. Ao apresentarmos cada povo e língua presente na instituição, tivemos o cuidado de enfatizar a diferença cultural e linguística entre os povos dos estudantes indígenas da Ufopa. São conhecimentos auxiliam no combate ao estereótipo de que todos os indígenas são iguais e que todos as línguas pertencem à mesma família linguística.

De acordo com Baniwa (2019, p. 69),

todo contato novo entre sujeitos de culturas distintas provoca impactos e os impactos geram novos sujeitos. Novos sujeitos não implica negação dos sujeitos anteriores, mas sujeitos com novos domínios, contextos, horizontes, possibilidades e oportunidades que o contato e os impactos oferecem. A diversidade cultural é parte histórica e orgânica na vida milenar dos povos originários, com todas as suas implicações. Esses povos apresentam enorme potencial e capacidade para lidar com as tensões interculturais, por meio da resistência e da resiliência. Diante de situações mais adversas, sabem aproveitar as oportunidades e as possibilidades para resistirem e aperfeiçoarem seus modos de vida.

Os estudantes indígenas da Ufopa têm exercitado, ao longo da história da instituição, o diálogo e a construção coletiva das políticas de ação afirmativa específicas para o ingresso e a permanência. A presença indígena na instituição e a política pioneira de percurso acadêmico diferenciado para os calouros, são frutos dos impactos produzidos na Ufopa a partir do ingresso de representantes de povos indígenas tão distintos. A experiência histórica da instituição na elaboração de políticas, indica que é necessária a construção de uma política linguística institucional que promova e estimule as línguas indígenas que fazem da Ufopa uma universidade multilíngue.

6 DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA INSTITUCIONAL: DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

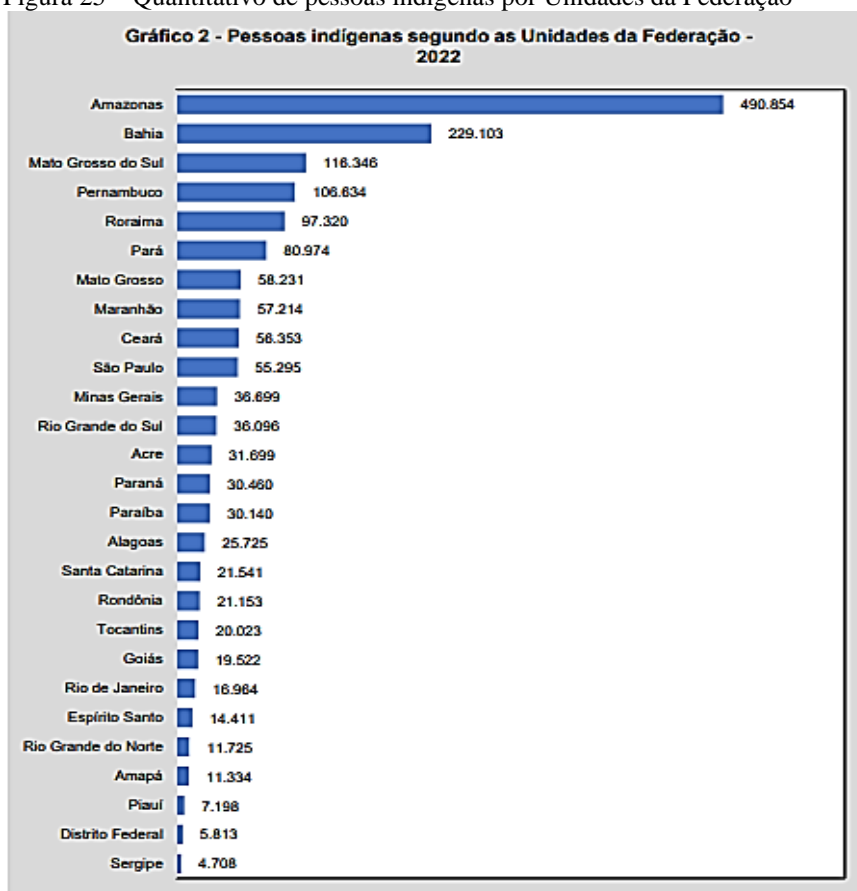
Neste capítulo, sistematizamos diretrizes para a construção da Política Linguística da Ufopa na perspectiva das línguas indígenas presentes na instituição. A partir dos resultados da análise dos dados gerados no curso *A cartografia das línguas indígenas da Ufopa*, quanto à percepção da comunidade acadêmica não indígena da Ufopa sobre os estudantes indígenas e suas línguas, ao apresentarmos os objetivos descritos nos textos das atuais Políticas Linguísticas das universidades federais do Estado do Pará, apontamos caminhos para a Política Linguística Multilíngue da Ufopa, em consonância com a população indígena da área de abrangência da instituição e as proposições dos documentos do GT nacional da Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI), tais como: Plano de Ação para DILI (2021); Carta de Belém – 2022; e Diretrizes para a criação de Políticas Linguísticas para o fortalecimento das Línguas Indígenas no Brasil (Manaus, 2023).

6.1 A População Indígena do Estado do Pará e na cidade sede da Ufopa

O artigo 207 da Constituição Federal de 1988 confere às universidades federais “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. A autonomia das universidades federais garante que cada universidade construa o seu plano de desenvolvimento e sua identidade, em consonância com as especificidades do perfil cultural onde estão localizadas. A sede da Ufopa, em Santarém, está localizada na cidade com a maior população indígena do Estado do Pará.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou, em agosto de 2023, o documento intitulado *Censo Demográfico 2022 Indígenas – Primeiros resultados do universo*. Os dados revelaram que o Brasil tem uma população indígena com o quantitativo de 1.693.535 (um milhão, seiscentos e noventa e três mil, quinhentos e trinta e cinco). Os primeiros resultados informam que, deste quantitativo total, o Estado do Pará é a sexta Unidade da Federação com o maior número de indígenas autodeclarados, uma população total de 80.974 (oitenta mil, novecentas e setenta e quatro) pessoas, conforme o gráfico divulgado no documento Censo Demográfico 2022 Indígenas (IBGE, 2023, p. 91):

Figura 25 – Quantitativo de pessoas indígenas por Unidades da Federação



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022.

De acordo com os primeiros resultados do Censo Demográfico 2022, há 49 (quarenta e nove) Terras Indígenas no Estado do Pará; em todas as 144 (cento e quarenta e quatro) cidades do Estado há pessoas indígenas. Segundo o censo, Santarém é a cidade com a maior população indígena do Estado e a sétima cidade com o maior crescimento da população indígena na federação, como se pode observar, na tabela abaixo (IBGE, 2023, p. 98):

Tabela 12 – Crescimento de pessoas indígenas em Santarém

Tabela 6 - Municípios com maior crescimento absoluto de pessoas indígenas – Brasil - 2010/2022				
Código do município	Município	Pessoas indígenas		Crescimento absoluto de pessoas indígenas 2010-2022
		CD2010	CD2022	
1302603	Manaus (AM)	4 040	71 713	67 673
2927408	Salvador (BA)	7 563	27 740	20 177
1304203	Tefé (AM)	1 054	20 394	19 340
1304062	Tabatinga (AM)	15 504	34 497	18 993
1303809	São Gabriel da Cachoeira (AM)	29 562	48 256	18 694
2303709	Caucaia (CE)	2 706	17 628	14 922
1506807	Santarém (PA)	2 627	16 955	14 328
1300300	Autazes (AM)	7 012	20 442	13 430
5002704	Campo Grande (MS)	5 898	18 439	12 541
2610905	Pesqueira (PE)	11 136	22 728	11 592

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022.

A visibilidade indígena nos dados estatísticos oficiais são cruciais para a elaboração e implementação de políticas públicas específicas para a população indígena brasileira, em todas as áreas. No âmbito da área da Educação, para a Educação Escolar Indígena e o Ensino Superior Indígena, os dados estatísticos oficiais se tornam bases para Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, bem como para as Universidades localizadas na região amazônica para a elaboração de políticas específicas e diferenciadas.

A Constituição Federal de 1988, Artigo 231, determina que é dever da União proteger os bens dos povos indígenas e reconhece a organização social própria de cada povo indígena, bem como suas crenças, tradições e línguas. No entanto, garantir os direitos conquistados na Constituição têm sido marcas do Movimento Social Indígena brasileiro ao longo dos atuais 38 (trinta e oito) anos da Constituição.

O Art. 210, parágrafo 2º, da Constituição Federal de 1988, assegura o direito de que o ensino básico desenvolvido nas escolas indígenas elabore e utilize instrumentos próprios de aprendizagem em língua portuguesa e nas línguas maternas indígenas. Assegurar direitos indígenas na Constituição foi uma conquista da luta e mobilização dos povos indígenas brasileiros.

Nesse sentido, a divulgação dos dados estatísticos oficiais do Censo 2022 quanto à população indígena no Estado do Pará, e em Santarém, ressalta a responsabilidade da Ufopa em elaborar, propor e construir políticas de acesso e permanência específica para a população

indígena de sua área de abrangência, conforme assegurado na Constituição e no PDI 2024-2031 da instituição.

6.2 As políticas linguísticas das universidades federais do Pará: uma análise sobre os objetivos

Os argumentos de diferentes povos indígenas, baseados nas relações espirituais com o universo, com a paisagem, com as pedras, rochas, insetos e outras coisas visíveis e invisíveis têm sido difíceis de assimilar e aceitar pelos sistemas de conhecimento ocidentais. Esses argumentos oferecem uma indicação parcial de diferentes cosmovisões e de formas alternativas de se conhecer e de ser, as quais ainda persistem no mundo indígena. Os conceitos de espiritualidade que o cristianismo tentou destruir, depois se apropriar e, por fim, reivindicar, são locais de resistência críticos para os povos indígenas. Os valores, as atitudes, os conceitos e a língua implícitos nas crenças espirituais representam, em muitos casos, o contraste mais evidente e a marca da diferença entre o Ocidente e os povos indígenas. Essa é uma das poucas partes de nós mesmos que o Ocidente não pode decifrar, não pode entender e não pode controlar...ainda (Smith, 2018, p. 94).

As línguas indígenas sistematizam mundos. Para Smith (2018), as línguas indígenas são marcadores na diferença de visões de mundo entre o Ocidente e os povos indígenas. Promover o prestígio das línguas indígenas é contribuir para a sobrevivência das concepções de mundos que cada povo traduz, ao registrar, com o uso das modalidades oral e escrita, as suas palavras. A prática colonial que impôs a língua portuguesa no Brasil promoveu o extermínio de centenas de línguas indígenas. Em geral, o estudo documental que realizamos sobre Políticas Linguísticas instituídas por universidades federais, entre 2017 e 2023, apontou que o foco destas políticas têm sido a internacionalização das instituições, ou seja, são políticas elaboradas para promover a divulgação de conhecimentos e o intercâmbio de pesquisadores sob mediação das línguas internacionalmente prestigiadas pela academia.

Analisamos os objetivos das Políticas Linguísticas de 3 (três) universidades federais do Estado do Pará: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Constatamos que as atuais Políticas Linguísticas instituídas pelas universidades federais do Estado do Pará, focam na internacionalização e não apontam caminhos para a valorização e visibilidade das línguas faladas pelos estudantes indígenas. No quadro, a seguir, destacamos as resoluções e os objetivos presentes nos textos das políticas linguísticas das universidades federais do Estado do Pará, analisadas neste estudo.

Quadro 7 – Documentos sobre as Políticas Linguísticas das Universidades Federais do Estado do Pará

UNIVERSIDADE	RESOLUÇÃO	OBJETIVOS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA INSTITUCIONAL
Universidade Federal Rural da Amazônia	Resolução N° 206, de 28 de agosto de 201821	Art. 3° Fica instituída as Políticas Linguísticas na UFRA, com o objetivo geral de implantar uma política institucional de idiomas na UFRA, atendendo aos pressupostos de aprimoramento de conhecimento da língua materna, no contexto acadêmico da universidade, e língua estrangeira, <u>no contexto da internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão</u> , preservando a indissociabilidade e valorizando as relações interculturais a inclusão social, tomando como referência a formação integral do indivíduo, o respeito à diversidade e à solidariedade.
Universidade Federal do Pará	Resolução N° 5.110, de 26 de outubro de 201822	Art. 3° Fica instituída a Política Linguística da UFPA, com o objetivo geral de fomentar e organizar ações institucionais voltadas para a promoção da diversidade linguístico-cultural, <u>dando apoio aos processos de internacionalização da universidade e da ciência brasileiras</u> , valorizando as relações interculturais e promovendo a inclusão social, visando à formação integral do cidadão, o respeito à diversidade e à solidariedade.
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Resolução N° 329, de 28 de março de 201923	PLANO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA DA UNIFESSPA 1. Este plano tem por objetivo definir as diretrizes da Política Linguística da Unifesspa, explicitar seus objetivos, sua estrutura e suas ações. Por Política Linguística, <u>compreende-se a política institucional de idiomas que atenda aos pressupostos da internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão</u> .

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima, destacamos os excertos dos textos das resoluções às menções quanto à internacionalização dos processos de ensino, pesquisa e extensão apresentados como objetivos da Política Linguística Institucional. A língua portuguesa é a língua oficial de instrução e divulgação de conhecimentos nas universidades federais brasileiras. No contexto dos estudantes indígenas alfabetizados em línguas indígenas e/ou em mobilização étnica pela retomada de suas línguas ancestrais, políticas de valorização de línguas que invisibilizam suas

²¹ Disponível em: https://novo.ufra.edu.br/images/Conselhos_Superiores/CONSUN/2018/kyoScan-8.28.2018-14.37.13.pdf

²²

Disponível

em:

https://www.prointer.ufpa.br/images/docs/Resoluo_N_5110_Institui_a_Politica_Linguistica.pdf

²³ Disponível em: <https://arni.unifesspa.edu.br/images/2020/CONSEPE---R.-329-2019---Politica-Linguistica.pdf>

línguas étnicas contribuem com o fortalecimento do preconceito linguístico que sofrem dentro das universidades. É necessário combater a marginalização social das línguas indígenas brasileiras. Conforme Rodrigues (2019, p. 100),

a situação das línguas indígenas brasileiras é, portanto, extremamente grave, seja do ponto de vista da perda do conhecimento linguístico e cultural que o desaparecimento de qualquer língua implica, seja do ponto de vista da desintegração social e espiritual de cada um dos povos que, com a perda da língua sob pressão externa, têm destruídos seus valores tradicionais sem tempo para a incorporação ou o desenvolvimento de novos valores, o que os leva ao empobrecimento e à marginalização social. Para atalhar o curso das perdas ocorridas neste meio milênio de confronto entre indígenas e alienígenas nesta parte do mundo, fazem-se necessárias ações enérgicas e urgentes, tanto de política social como de política científica, para assegurar o equilíbrio mínimo imprescindível para a sobrevivência sadia das minorias em convívio com a sociedade majoritária e para salvar, para os próprios povos indígenas e para a ciência humana, o conhecimento das duzentas línguas que ainda sobrevivem e cuja preservação é irrecusável a obrigação de todos nós, linguistas ou não, que temos condições de perceber a importância das línguas e a gravidade da situação a que foram levadas as minorias linguísticas indígenas.

Ao analisar os danos coloniais dos primeiros 500 (quinhentos) anos de contato dos povos indígenas brasileiros, Rodrigues (2019) ressalta a importância da mobilização de políticas sociais e científicas de apoio ao fortalecimento das línguas indígenas brasileiras. As universidades federais devem considerar as línguas de todas as minorias sociais presentes na instituição ao elaborarem suas Políticas Linguísticas, sob o risco de criarem mais um instrumento que dificulta a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes. A valorização das línguas faladas pelos estudantes indígenas deve ser considerada uma política de permanência no ensino superior indígena.

Neste sentido, a elaboração das Diretrizes para a construção da Política Linguística da Ufopa visa a oferecer um produto para a instituição no apoio da construção de uma política inclusiva de línguas. Esperamos contribuir para que a Ufopa não reproduza como objetivo geral de sua Política Linguística a internacionalização em uma perspectiva de apagamento das minorias linguísticas da comunidade acadêmica.

6.3 PPLICES e o caso da Ufopa: Diretrizes para a situação das línguas indígenas

Cada língua falada pela comunidade acadêmica da Ufopa possui uma situação sociolinguística distinta. Há outras línguas minorizadas no ambiente acadêmico. No entanto, os objetivos do nosso estudo foram mapear as línguas indígenas da Ufopa, compreender a

percepção da comunidade acadêmica não indígena com relação a estas línguas e propor diretrizes para a política linguística da universidade, a partir dos resultados da nossa pesquisa.

Em Leite (2024), analisamos o primeiro texto de orientação institucional produzido nas línguas Munduruku e Wai Wai. A Pró-Reitoria de Gestão Estudantil publicou um fôlder trilingue em Português, Munduruku e Wai Wai, voltado para os calouros do ano de 2022 da instituição. Em 2023, a Pró-Reitoria de Ensino previu cotas para estudantes bilíngues em línguas indígenas no edital de seleção de monitores. São exemplos de que a Ufopa tem construído ações políticas sobre línguas e específicas para os estudantes indígenas. Nesse sentido, a Política Linguística da instituição pode ser um documento importante dentro da política de permanência da Ufopa.

Na proposta de Política Linguística para universidades federais, elaborada por Guimarães (2020), o pesquisador definiu 6 (seis) dimensões de usos das línguas: admissão, ensino, instrução, pesquisa, administração e comunicação externa. O estudo de Jesus (2018) apontou que “as PPLICES brasileiras são problemáticas na proteção do português mas de modo incomparável à invisibilização de outras línguas nacionais, como as indígenas e a de sinais” (Jesus, 2018, p. 202). Ambos os estudos dos pesquisadores citados apontam que as Políticas Linguísticas das instituições da área da ciência devem considerar a realidade multilíngue do país para não se tornarem ferramentas coloniais.

Em setembro de 2024, a Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI) da Ufopa publicou a notícia²⁴ de que a instituição está entre as 7 (sete) Instituições Federais de Ensino que mais investem em internacionalização. Propomos que a Política Linguística da Ufopa e o processo de internacionalização reflitam a identidade da comunidade acadêmica: **multilíngue**, **intercultural** e **amazônica**. A partir dos princípios do multilinguismo, da interculturalidade crítica e da identidade amazônica, adaptamos o modelo proposto por Guimarães (2020), no exercício de sistematizar diretrizes para a Política Linguística da instituição, quanto às línguas indígenas da comunidade acadêmica.

Ao considerar a realidade multilíngue da universidade em uma perspectiva de celebração da diversidade linguística, a instituição avançará no combate à colonialidade do saber (Lander, 2005) que torna a presença das línguas indígenas um problema. A promoção da realidade multilíngue pode ser uma ferramenta para a inovação científica institucional. Os documentos produzidos pelo Grupo de Trabalho nacional da DILI destacam a concepção de língua presente nas línguas indígenas. As línguas indígenas são: memória, cultura, história,

²⁴ Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/arni/comunica/noticias/2024/ufopa-esta-entre-as-7-instituicoes-brasileiras-que-mais-investem-em-internacionalizacao/>

identidade coletiva, ancestralidade, território e espírito. As línguas indígenas sistematizam as concepções de mundo dos povos, dessa forma possibilitar que os estudantes indígenas da Ufopa, presentes em todos os cursos e áreas do saber na instituição, fortaleçam suas línguas via fomento específico é contribuir com o desenvolvimento integral dos povos indígenas da comunidade acadêmica.

Destacar o caráter intercultural da Ufopa em um viés crítico é reconhecer a herança colonial da história do Brasil e da Amazônia. Os participantes do nosso estudo destacaram a importância do conhecimento sobre o conceito de interculturalidade em suas avaliações sobre o curso que ministramos. A diferença cultural em uma perspectiva crítica da relação entre línguas em espaços de poder indica que as línguas faladas pelas minorias sociais necessitam de políticas específicas.

Ressaltar a identidade amazônica no documento que dispõe sobre as línguas é uma oportunidade para “amazoniar” o processo de internacionalização da Ufopa. É necessário promover outras lógicas de solidariedade humana na universidade. A lógica amazônica de solidariedade entre os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses reflete valores dos povos amazônicos que a universidade tem autonomia para promover na comunidade acadêmica.

Krenak (2019) elaborou ideias para adiar o fim do mundo, propagado por parte da humanidade que ainda não aprendeu a compreender o mundo pela ótica de valores que não dialogam com os ressaltados pelo capitalismo. De acordo com o autor, “pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos” (Krenak, 2019, p. 27). Sonhar com uma universidade amazônica que é inclusiva para os povos da Amazônia é o que as políticas de ações afirmativas da Ufopa têm possibilitado. Elaboramos ideias para colaborar com a elaboração de uma política linguística multilíngue na perspectiva das línguas indígenas da Ufopa, a partir das dimensões apontadas no modelo de Guimarães (2020):

- **Línguas para admissão:** Considerando que o ingresso específico do estudante indígena da Ufopa via PSEI considera de forma positiva as variantes da língua portuguesa falada e escrita pelos candidatos, o Edital está em consonância com o que o GT da DILI denominado Português dos povos indígenas do Brasil²⁵ têm discutido. Neste sentido, promover

²⁵ Definição de Português Indígena presente no documento Plano de ação para a DILI no Brasil: “(...) propomos o Português Indígena como língua brasileira, que abrange o conjunto das variedades do português em uso pelos diversos povos indígenas do Brasil. É uma língua de relações intra e interculturais, constituída pelo português e pelas quase duzentas diferentes línguas dos povos indígenas do Brasil (...)”. Documento disponível em: https://www.decadalinguasindigenasbr.com/wp-content/uploads/2024/04/PLANO-DE-ACAO_2024_TUALIZADO.pdf

as concepções do Português Indígena no Edital é uma importante ação no fortalecimento positivo das variantes do Português faladas e escritas pelos povos indígenas. Uma ação importante na reflexão das línguas de admissão na Política Linguística Institucional será possibilitar a compreensão do edital do PSEI pelos candidatos que são alfabetizados em línguas indígenas. Contratar tradutores das línguas indígenas da área de abrangência da Ufopa e/ou disponibilizar bolsas para estudantes indígenas divulgarem versões do edital nas línguas dos seus povos, também contribui para a reflexão quanto às línguas de admissão na política linguística, em uma perspectiva multilíngue.

- **Línguas para o Ensino:** Considerando que, tanto a política de ação afirmativa para o ingresso quanto a de permanência preveem cotas específicas no PSEI e no seletivo da monitoria *Ceanama* para indígenas alfabetizados em línguas indígenas, algumas ações são necessárias no sentido de garantir que o estudante alfabetizado em línguas indígenas não seja prejudicado. Caso os planos de ensino e os textos das disciplinas do semestre sejam disponibilizados com antecedência para os monitores bilíngues, os estudantes indígenas terão condições de receber orientações planejadas sobre os conteúdos da disciplina em suas línguas. Com esse tipo de apoio linguístico no acompanhamento das atividades acadêmicas, outras possibilidades podem ser exploradas durante a apresentação oral em seminários, provas escritas e demais gêneros acadêmicos. O Centro de Línguas da Ufopa pode contribuir com a oferta dos cursos de Português para estrangeiros e Português indígena.

- **Línguas para instrução:** Considerando a diversidade linguística das línguas indígenas da comunidade acadêmica da Ufopa, as políticas que apoiam o ingresso e a permanência de acadêmicos alfabetizados em línguas indígenas, contratar Técnicos em Assuntos Educacionais indígenas e tradutores do saber indígena, garantirá que sejam elaborados materiais de apoio didático para professores, técnicos e estudantes, com a devida acessibilidade linguística. Todos os cursos de graduação possuem conteúdos básicos; compreender a base dos saberes com o apoio de um material didático específico afetará de forma positiva o desempenho acadêmico do estudante indígena.

- **Línguas para a pesquisa:** Considerando que a universidade também é um espaço de desenvolvimento de pesquisas e divulgação do conhecimento científico, é fundamental que os editais de pesquisa da instituição incentivem a elaboração de projetos de pesquisa atrelados aos projetos políticos dos povos indígenas da Ufopa. O fomento específico de apoio para os pesquisadores indígenas pode ser um caminho para o fortalecimento das línguas indígenas da área de abrangência da instituição. Incentivar a elaboração de resumos, apresentações em congressos e relatórios nas línguas dos estudantes indígenas via Política Linguística também

gera condições para que os estudantes fortaleçam as suas línguas. Apoiar pesquisas que partem dos projetos políticos linguísticos dos povos indígenas da Ufopa é fundamental para o desenvolvimento de práticas de pesquisas que não promovam colonialidade.

- **Línguas para a administração:** Considerando a realidade multilíngue da Ufopa, é necessário que a gestão superior, dos institutos e dos *campi*, através do mapeamento das línguas da comunidade acadêmica, destine recursos específicos para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação científica, para que a comunidade acadêmica indígena compreenda os fluxos administrativos da universidade e tenha acesso às informações institucionais, deve-se garantir a acessibilidade linguística para todos.

- **Línguas para a comunicação externa:** Considerando a criação do Centro de Línguas e as experiências de ensino de Inglês e Francês ofertadas para a comunidade acadêmica, vale refletir quanto aos impactos que a oferta de cursos sobre as cosmologias das línguas indígenas, ministrados por estudantes, professores ou técnicos indígenas, tanto para estudantes brasileiros quanto estrangeiros pode representar. Fortalecer o Português brasileiro na comunicação externa é fundamental no combate à colonialidade do saber, já que eleger as “línguas da ciência” provoca o desprestígio da produção científica na perspectiva multilíngue da natureza humana.

Nosso estudo indica que a elaboração da Política Linguística da Ufopa, ao assumir um caráter multilíngue, intercultural e amazônico, na reflexão das dimensões que envolvem os usos das línguas na universidade, pode ser um instrumento da política de permanência dos estudantes indígenas da comunidade acadêmica, ao mesmo tempo em que fortalece as políticas linguísticas indígenas da área de abrangência da Ufopa. Fortalecer a identidade local da instituição é um caminho para a valorização das culturas e línguas da Ufopa.

A perspectiva multilíngue na elaboração de políticas pressupõe que, em um determinado espaço social, há várias línguas coexistindo em situações de prestígio social distintas, afetadas pela colonialidade e que demarcam diferenças culturais. Para o desenvolvimento humano, todos os repertórios linguísticos e epistemológicos são ferramentas da área científica. Fortalecer as línguas indígenas na Ufopa é fundamental na garantia dos direitos humanos, linguísticos e na promoção da igualdade e justiça social.

7 CONCLUSÃO

Nesta tese buscamos realizar um exercício de transfiguração e evocação de um mundo com uma cartografia afetiva das línguas indígenas que compõem o mosaico linguístico da comunidade acadêmica da Ufopa, através do mapeamento e promoção dos povos e das línguas dos estudantes indígenas. Tendo como objeto do estudo uma política linguística na perspectiva das línguas indígenas da instituição, elaboramos diretrizes para a construção de uma política linguística institucional multilíngue, intercultural e amazônica, a partir das experiências e avanços da instituição nas políticas de ingresso e permanência indígena.

Nosso objetivo geral foi elaborar diretrizes para a construção de uma Política Linguística institucional multilíngue a partir da promoção da cartografia das línguas indígenas da Ufopa na comunidade acadêmica. Nossos objetivos específicos foram: Mapear os povos e línguas indígenas presentes na Ufopa a partir dos estudantes indígenas ingressantes via PSEI entre 2010 e 2023; Elaborar materiais educativos para promover os povos e as línguas indígenas da Ufopa; Analisar como a comunidade acadêmica da Ufopa percebe a presença indígena na instituição.

Para alcançar os objetivos da nossa pesquisa, realizamos um estudo de caso com abordagem etnográfica, uma vez que a proposta do nosso estudo surgiu a partir da constatação de um problema institucional específico quanto à gestão das línguas da comunidade acadêmica da Ufopa. Nesse sentido, as reflexões no campo das PPLICES, ao revelarem a relação entre multilinguismo e colonialidade do saber, apontam o caráter ideológico que determina as escolhas das línguas promovidas no ambiente acadêmico.

Nossa pesquisa confirmou a hipótese de que a Política Linguística de uma Instituição de Ensino Superior (IES) deve ser construída em consonância com a realidade plurilíngue da comunidade acadêmica, para não se transformar em mais um instrumento de violência contra os estudantes indígenas e demais comunidades linguísticas.

A hipótese de que diversidade das línguas indígenas da comunidade acadêmica da Ufopa é institucionalmente tratada na perspectiva do interculturalismo funcional foi confirmada, pois a diversidade linguística é reconhecida, no entanto as questões políticas e sociais que fazem com que as línguas indígenas sejam menos valorizadas no ambiente acadêmico não são discutidas.

A pesquisa também nos possibilitou confirmar a hipótese de que a falta de conhecimento da comunidade acadêmica não indígena sobre a realidade indígena da instituição, contribui com

a ocorrência de episódios de racismo e violências sofridas pelos estudantes indígenas no ambiente acadêmico.

A cartografia dos povos indígenas da Ufopa indicou a necessidade de fortalecer os mundos representados na diversidade multilíngue da comunidade acadêmica. O processo de elaboração da Política Linguística da Ufopa pode ser um instrumento da política de permanência e pertencimento indígena na instituição, bem como de proteção das línguas minorizadas no ambiente acadêmico.

Para que a Política Linguística da Ufopa atenda aos princípios dos direitos humanos e linguísticos das minorias sociais, deve-se assumir o caráter multilíngue, intercultural e amazônico da identidade da comunidade acadêmica. Há muitas línguas em coexistência na Ufopa, no entanto, as que se afastam dos interesses dos grupos sociais hegemônicos são invisibilizadas.

Para que o planejamento do processo de internacionalização da Ufopa não contribua com o fortalecimento da colonialidade do saber, ao prestigiar as línguas majoritárias elegidas pelo poder dos grupos hegemônicos, o planejamento linguístico institucional deve buscar promover as línguas locais.

Há um exercício internacional de redesenhar, construir e fortalecer as paisagens culturais e os mapas linguísticos no mundo, através da Década Internacional das Línguas Indígenas e do protagonismo indígena. A partir das reflexões e ações da área de Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior, as instituições de ensino superior podem contribuir significativamente no exercício de desenhar novas cartografias de línguas da ciência, e promover as línguas indígenas neste cenário.

Nossa pesquisa indicou que a comunidade acadêmica da Ufopa desconhece a diversidade multilíngue da instituição. Apesar de a universidade estar localizada no Estado do Pará com o maior quantitativo de pessoas indígenas, a comunidade acadêmica apresentou percepções estereotipadas dos estudantes indígenas, dos povos destes estudantes e de suas línguas. O documento institucional que dispõe sobre as línguas, ao considerar todas as dimensões de usos de línguas nas instâncias que compõem o fluxo acadêmico e administrativo da Ufopa, pode promover de forma positiva a diversidade linguística na instituição.

A análise do histórico de construção da Ufopa e das políticas de ação afirmativa da instituição, apontam os avanços da política de ingresso e permanência dos estudantes indígenas, construídos através da mobilização do movimento indígena da área de abrangência da Ufopa e dos estudantes indígenas da comunidade acadêmica. No entanto, o fortalecimento das políticas de ação afirmativa e as condições para implementá-las ainda são desafios para a instituição.

Para ações futuras é necessário investigar o processo de construção do documento da Política Linguística da Ufopa e o desenvolvimento das suas ações. Há ecos no silenciamento da realidade multilíngue da Ufopa, observáveis na avaliação e percepção da comunidade acadêmica não indígena quanto à presença dos estudantes indígenas na universidade.

A diferença cultural, assim como a diversidade linguística, são parte dos bens culturais da humanidade. Os estudantes indígenas da Ufopa são oriundos de povos indígenas, que ao longo dos violentos séculos de colonização na região amazônica, desenvolveram tecnologias para o fortalecimento dos seus saberes culturais e linguísticos. O respeito à diversidade na universidade pode promover a colaboração institucional aos projetos políticos linguísticos, educacionais e de futuro dos povos que os estudantes indígenas representam. Para que as línguas indígenas ecoem na universidade, é necessário que o multilinguismo dos seus falantes não seja visto como “um problema.”

Os estudantes indígenas da Ufopa atuaram como pesquisadores e colaboradores na presente pesquisa. Ao promover a cartografia dos povos e das línguas indígenas da comunidade acadêmica, a cultura e percepção em estudo foram as da comunidade acadêmica não indígena da instituição. Em nossa pesquisa, compreendemos as línguas indígenas da comunidade acadêmica como potenciais instrumentos para a inovação científica e internacionalização da Ufopa, a primeira universidade federal localizada no interior da Amazônia.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. N. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. **A Cor Das Letras**, 21(1), 2020, p. 172-184. Doi: <https://doi.org/10.13102/cl.v21i1.5230>.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, M. da C. de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.
- AMADOR DE DEUS, Z. **Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse**. Belém: Secult-Pará, 2019.
- AMADOR DE DEUS, Z. Políticas de ação afirmativa como estratégia de construção da igualdade racial. **Revista da ABPN**, v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? Abril de 2019, p. 87-100.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico - o que é, como se faz**. 49ª edição. São Paulo: Brasil, Edições Loyola, 2007.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BANIWA, G. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística**, 2016 – Iphan – Ministério da Cultura.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, A. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: AYÔ, 2021.

BISPO DOS SANTOS, A. Significações da Periferia: Representações, Confluência e Transgressões. *In: SILVA, et. al. Mestre da Periferias*. Rio de Janeiro: Eduniperiferias, 2020, p. 165-182.

BOMFIM, A. B. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 303-327, jan. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 131/2023. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.387, 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 dez. 2010.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949> . Acesso em: 3 jan. 2025.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. Ilustração de Marcelo D'Saete. Cronologia de Rogério de Campos. São Paulo: Veneta, 2020.

CÉSAR, A. L. S.; CAVALCANTI, M. C. (2007). Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Eds.). Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

D'ANGELIS, W. **Aprisionando Sonhos: a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2017.

D'ANGELIS, W. Por que revitalizar línguas minoritárias? *In: D'ANGELIS, W.; NOBRE, D. B. (Orgs.). Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2020.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. **Pesquisa sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais**. Brasília: DPU/ABPN, 2022. 60 p. Disponível em: <https://abpn.org.br/relatorio-pesquisa-sobre-a-implementacao-da-politica-de-cotas- raciais-nas-universidades-federais/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FLEURI, R. M. Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>. Acesso em: 03 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, F. F. **Internacionalização e multilinguismo: uma proposta de política linguística para universidades federais**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2020, 266f.

GUJARATI, D. N.; PORTER, D. C. **Econometria Básica**. 5ª ed. Rio Grande do Sul: Bookman, 2011.

HAIR Jr., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAN, R. L. **Análise Multivariada de Dados**. 6ª ed. Rio Grande do Sul: Bookman, 2009.

HAMEL, R. H. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. *In*: OLIVEIRA, G. M. de (org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003, p. 47-80.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Indígenas: primeiros resultados do universo. Documento digital. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [IBGE | Biblioteca | Detalhes | Censo Demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo / IBGE](#). Acesso em: 03/01/2025.

JESUS, P. C. S. G. **Política e Planejamento Linguístico para Ciência e Educação Superior: Possibilidades do Multilinguismo para a Produção e a Difusão de Conhecimento**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Repositório Institucional UFSC, 2018.

JESUS, P. C. S. G. de; OLIVEIRA, G. M. de. Política e planejamento linguístico na ciência e na educação superior (PPLICES) como campo de estudo: especificidades do objeto e problemáticas emergentes. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, v. 14, 2021, p. 6-25.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**, Clacso, 2005.

LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. *In*: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [on-line]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, p. 123-141. ISBN: 978-85- 7455-493-8. Available from: doi: 10.7476/9788574554938.006. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/vjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>.

LEITE, M. F. P. Fundamentos epistemológicos do dispositivo contracolonial: a construção de uma ferramenta analítica do saber/poder institucional a partir da resistência discente indígena na Ufopa. **EntreLetras**, 15(1), 2024, p. 206–223. <https://doi.org/10.70860/ufnt.entreletras.e18121>

LÓPEZ, G. L. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. **Textura - Revista de Educação e Letras**, Canoas, RS, v.1, n. 1, p. 45-50, 2º sem. 1999.

LUCIANO, G. J. dos S. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. In: Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano, **Revista Fórum**, encarte nº 34. Brasília: FLACSO BRAZIL, CLACSO. 2013, p. 18-21.

MAHER, T. M. **Formação de professores indígenas**: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MAHER, T. M. **Ser Professor Sendo Índio**: Questões de Língua(gem) e Identidade. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996.

MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011, p. 25-48.

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011, p. 49-84.

MEIRELLES, S. R. da S. **A reinscrição de uma língua destituída**: o Nheengatu no Baixo Tapajós. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2020.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 31-41, 1. sem. 2012.

MUNDURUKU, D. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

OLIVEIRA, G. M. de. As línguas brasileiras e os direitos linguísticos. In: OLIVEIRA, G. M. de (org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em política

linguística. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003, p. 7-12.

OLIVEIRA, G. M.; BECKHAUSER, A.; MENDES, J.; JESUS, P. C. S. G. O português língua da ciência e da educação superior: primeiras aproximações. *In*: OLIVEIRA, G. M.; RODRIGUES, L. **Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017, 292p.

PEREIRA, T. S. L. **Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015)**. 2017. 249 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2017.

PURI, T. X.; PURI, T.; PURI, X. Kwaytikindo: retomada linguística Puri. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**, Macapá, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2020.

PY-DANIEL, R. A. P. P. *et al.* **Uma Santarém mais antiga sob o olhar da Arqueologia**. Belém: MPEG, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RIBEIRO, N. B. **Práticas interdiscursivas na universidade: esferas do político, do científico e do ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596>. Acesso em: 19 jun. 2023.

RUBIM, A. C. **O reordenamento político e cultural do povo KOKAMA: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru**. 2016. 324 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

RUBIM, A. C.; BOMFIM, A. B.; SILVA MEIRELLES, S. R. da. 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.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA MEIRELLES, S. R. da. **A reinscrição de uma língua destituída: o Nheengatu no Baixo Tapajós**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, Campinas, 2020.

SILVA, A. P. do C. e.; LUCIANO, R. A institucionalização do estudo das línguas indígenas brasileiras: Entrevista com Ana Suelly Arruda Câmara Cabral. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 56, p.

90–109, 2023. DOI: 10.59917/rpolifonia.v29i56.16575. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/16575> . Acesso em: 6 jan. 2025.

VAZ FILHO, F. A. **A emergência étnica de povos indígena no baixo rio Tapajós, Amazônia**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais/Antropologia). PPGCS-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

VAZ FILHO, F. A. Povos indígenas e etnogêneses na Amazônia. *In*: LUCIANO, G. dos S.; HOFFMANN, M. B. (Orgs.). **Olhares Indígenas contemporâneos**. Brasília: CINEP, 2010, p. 104-159.

VAZ FILHO, F. A.; SILVA, S. R. da. O Nheengatu no rio Tapajós: revitalização linguística e resistência política. *In*: SOUSA, I. V. de (org.). **A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 107-122.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos**. *In*: WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 5, n. 1, jan./jul., 2019.

APÊNDICE A – Questionário para Docentes da Ufopa

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Olá, seja muito bem-vindo(a) à pesquisa sobre Análise da percepção e avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da UFOPA!

O objetivo da aplicação desse formulário é para conhecermos a realidade do(a)s aluno(a)s indígenas matriculado(a)s na Universidade Federal do Oeste do Pará. Assim, a sua colaboração será valorosa para entendermos o contexto universitário dos povos indígenas presentes na UFOPA.

Você precisará de um pouco mais de 15 minutos para responder ao questionário.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Todas as respostas deste formulário serão sigilosas e seus dados tratados com segurança, pois a pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética da UFOPA. Sob o protocolo de cadastro na Plataforma Brasil (CAAE: 74368623.1.0000.0171).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convido você a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Análise da percepção e avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da UFOPA”, cujo objetivo é proceder ao mapeamento linguístico dos povos indígenas da UFOPA. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de analisarmos a percepção e a avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da UFOPA, pela comunidade acadêmica. Para participar da pesquisa você deverá responder a um questionário eletrônico via **Google Formulários**, de autopreenchimento, com 17 perguntas, sendo 9 de múltipla escolha e 8 abertas. São perguntas simples que visam conhecer a sua percepção sobre a presença indígena no contexto universitário. Você precisará de um pouco mais de 15 minutos para responder ao questionário. Os riscos desta pesquisa são considerados mínimos, equivalentes àqueles encontrados na vida cotidiana. Ressalta-se que a pesquisadora e a UFOPA se responsabilizam pelo sigilo das respostas registradas. Além disso, ao colaborar com esta pesquisa, você poderá beneficiar-se futuramente e, de forma indireta, com a construção de melhores condições para sua atuação na universidade. Você poderá obter informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa a qualquer momento que desejar, por meio do contato com a pesquisadora responsável. Sua participação é voluntária e, em decorrência dela, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você também não terá nenhum custo extra para participar deste estudo.

Após ler este esclarecimento sobre a sua participação na pesquisa, assinale com um “x”:

() Aceito participar

() Não aceito participar

O CEP está localizado na Rua Vera Paz, s/n. Bairro Salé. CEP: 68040-255. Unidade Tapajós, Prédio Bloco Laranja - Espaços de Comissões da Ufopa, sala nº 53. Tel: 93 2101-4966. E-mail: cep@ufopa.edu.br. Horário de atendimento externo das 14h às 18h, conforme Regimento Interno do Comitê.

A partir de agora você responderá ao questionário. A começar pelo seu perfil sociodemográfico, em seguida, informações pedagógicas. Obrigada!

1. Perfil Sociodemográfico – Primeiramente, gostaríamos de saber um pouco mais sobre você.

1.1 Nome completo:

1.2 E-mail para contato:

1.3 Com que sexo você se identifica?

- () Feminino
() Masculino
() Outros : _____

1.4 Qual é o seu nível mais alto de escolaridade?

- () Graduação
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado
() Pós-doutorado

1.5 A qual Instituto/ *Campus* você pertence?

- () Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural - IFII
() Instituto de Saúde Coletiva - Isco
() Instituto de Engenharia e Geociências - IEG
() Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas - ICTA
() Instituto de Ciências da Sociedade - ICS
() Instituto de Ciências da Educação – Iced
() Instituto de Biodiversidade e Florestas - Ibef
() *Campus* de Itaituba - CITB

() *Campus* de Oriximiná - CORI

() Outro: _____

2. Informações pedagógicas – Agora nos interessa saber sobre o cotidiano do seu trabalho na UFOPA.

2.1 Há quanto tempo você exerce a profissão de docente na UFOPA?

2.2 Em qual(is) curso(s) você ministra aulas?

2.3 Quantos alunos indígenas você atende neste semestre?

2.4 Entre esses alunos indígenas, existem aqueles que apresentam dificuldade com a língua portuguesa?

() Sim

() Não

Justifique a sua resposta:

2.5 Em caso positivo, como está o desempenho deles nos seguintes itens:

2.5.1 Compreensão das aulas.²⁶

() Boa

() Regular

() Insuficiente

2.5.2 Compreensão dos textos escritos.²⁷

() Boa

() Regular

() Insuficiente

²⁶ Adaptado de Costa (2021).

²⁷ Adaptado de Costa (2021).

2.5.3 Capacidade de apresentação em trabalhos expositivos.²⁸

- Boa
 Regular
 Insuficiente

2.5.4 Capacidade de resolução de provas.²⁹

- Boa
 Regular
 Insuficiente

2.6 A presença de alunos indígenas em sala de aula motiva a alteração da sua metodologia docente? Em caso positivo, dê exemplo?

2.7 Em sua opinião, os alunos indígenas necessitam de um atendimento diferenciado? Justifique a sua resposta.

2.8 Você recebeu algum tipo de treinamento por parte da universidade para trabalhar com indígenas?

- Sim
 Não

2.9 Em caso negativo, a falta de capacitação tem prejudicado o alcance dos conteúdos ministrados, principalmente para alunos indígenas? Justifique a sua resposta.

2.10 Você aprendeu algo novo com o minicurso que acabamos de ministrar para você? Deixe-nos saber como foi a sua experiência aqui!

Agradecemos a sua participação!

REFERÊNCIA

²⁸ Adaptado de Costa (2021).

²⁹ Adaptado de Costa (2021).

COSTA, Raimundo Nonato Vieira. O conflito bilíngue nosso de cada dia: o ensino de língua portuguesa para indígenas nas escolas públicas da área urbana de Santarém-Pará. *In*: COSTA, Celiane Sousa; TANAKA, Elder Koei Itikawa; COSTA, Raimundo Nonato Vieira (Org.). **Línguas e Literaturas na Amazônia**: pesquisa, ensino e perspectivas. 1ª ed. Belém, 2021. Cap. 3, p. 57-77.

APÊNDICE B – Questionário para Discentes não indígenas da Ufopa

Olá, seja muito bem-vindo (a) à pesquisa sobre Análise da percepção e avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da UFOPA!

O objetivo da aplicação desse formulário é para conhecermos aluno(a)s indígenas matriculado(a)s na Universidade Federal do Oeste do Pará. Assim, a sua colaboração será valorosa para entendermos o contexto universitário dos povos indígenas presentes na UFOPA.

Você precisará de um pouco mais de 15 minutos para responder ao questionário.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Todas as respostas deste formulário serão sigilosas e seus dados tratados com segurança, pois a pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética da UFOPA. Sob o protocolo de cadastro na Plataforma Brasil (CAAE: 74368623.1.0000.0171).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convido você a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Análise da percepção e avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da UFOPA”, cujo objetivo é proceder ao mapeamento linguístico dos povos indígenas da UFOPA. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de analisarmos a percepção e a avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da UFOPA pela comunidade acadêmica. Para participar da pesquisa você deverá responder a um questionário eletrônico via **Google Formulários**, de autopreenchimento, com 16 perguntas, sendo 9 de múltipla escolha e 7 abertas. São perguntas simples que visam conhecer a sua percepção sobre a presença indígena no contexto universitário. Você precisará de um pouco mais de 15 minutos para responder ao questionário. Os riscos desta pesquisa são considerados mínimos, equivalentes àqueles encontrados na vida cotidiana. Ressalta-se que a pesquisadora e a UFOPA se responsabilizam pelo sigilo das respostas registradas. Além disso, ao colaborar com esta pesquisa, você poderá beneficiar-se futuramente e, de forma indireta, com a construção de melhores condições para sua atuação na universidade. Você poderá obter informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa a qualquer momento que desejar, por meio do contato com a pesquisadora responsável. Sua participação é voluntária e, em decorrência dela, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você também não terá nenhum custo extra para participar deste estudo.

Após ler este esclarecimento sobre a sua participação na pesquisa, assinale com um “x”:

- () Aceito participar
- () Não aceito participar

O CEP está localizado na Rua Vera Paz, s/n. Bairro Salé. CEP: 68040-255. Unidade Tapajós, Prédio Bloco Laranja - Espaços de Comissões da Ufopa, sala nº 53. Tel: 93 2101-4966 - E-mail:

cep@ufopa.edu.br. Horário de atendimento externo das 14h às 18h, conforme Regimento Interno do Comitê.

A partir de agora, você responderá ao questionário. A começar pelo seu perfil sociodemográfico, em seguida, informações pedagógicas. Obrigada!

1. Perfil Sociodemográfico - Primeiramente, gostaríamos de saber um pouco mais sobre você.

1.1 Nome completo:

1.2 E-mail para contato:

1.3 Com que sexo você se identifica?

- () Feminino
() Masculino
() Outros : _____

1.4 Em que curso você está matriculado?

1.5 Qual período você está cursando?

1.6 A qual Instituto/ *Campus* você pertence?

- () Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural - IFII
() Instituto de Saúde Coletiva - Isco
() Instituto de Engenharia e Geociências - IEG
() Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas - ICTA
() Instituto de Ciências da Sociedade - ICS
() Instituto de Ciências da Educação – Iced
() Instituto de Biodiversidade e Florestas - Ibef
() *Campus* de Itaituba - CITB
() *Campus* de Oriximiná - CORI
() Outro: _____

2. Informações pedagógicas – Agora nos interessa saber sobre o cotidiano acadêmico na UFOPA.

2.1 Você estuda ou já estudou com alunos indígenas na UFOPA?

() Sim

() Não

2.2 Como você avalia a sua interação no ambiente universitário com alunos indígenas?

() Boa

() Regular

() Não tenho interação

2.3 Em sala de aula, você costuma realizar trabalhos em equipe com alunos indígenas?

() Sim

() Não

Em caso negativo, justifique a sua resposta?

2.4 No contexto de sala de aula, como você considera a sua relação com alunos indígenas?

() Boa

() Regular

() Não tenho

Em caso negativo, justifique a sua resposta?

2.5 Você já ajudou um aluno indígena com dificuldade em alguma atividade em sala de aula?

() Sim

() Não

Em caso negativo, justifique a sua resposta?

2.6 Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a interação no ambiente de sala de aula entre alunos indígenas e não indígenas?

2.7 O que você acha da presença de alunos indígenas na universidade?

2.8 Você já participou de alguma formação acadêmica voltada para diversidade linguística e cultural sobre os povos indígenas presentes na universidade?

Sim

Não

2.9 Caso a universidade oferecesse um curso sobre diversidade linguística, você gostaria de participar?

Sim

Não

2.10 Você aprendeu algo novo com o minicurso que acabamos de ministrar para você? Deixe-nos saber como foi a sua experiência aqui!

Agradecemos a sua participação!

APÊNDICE C – Questionário para o corpo técnico da Ufopa

Olá, seja muito bem-vindo (a) à pesquisa sobre Análise da percepção e avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da UFOPA!

O objetivo da aplicação desse formulário é para conhecermos a realidade do(a)s aluno(a)s indígenas matriculado(a)s na Universidade Federal do Oeste do Pará. Assim, a sua colaboração será valorosa para entendermos o contexto universitário dos povos indígenas presentes na UFOPA.

Você precisará de um pouco mais de 15 minutos para responder ao questionário.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Todas as respostas deste formulário serão sigilosas e seus dados tratados com segurança, pois a pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética da UFOPA. Sob o protocolo de cadastro na Plataforma Brasil (CAAE: 74368623.1.0000.0171)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convido você a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Análise da percepção e avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da UFOPA”, cujo objetivo é proceder ao mapeamento linguístico dos povos indígenas da UFOPA. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de analisarmos a percepção e a avaliação da cartografia linguística dos povos indígenas da UFOPA pela comunidade acadêmica. Para participar da pesquisa você deverá responder a um questionário eletrônico via **Google Formulários**, de autopreenchimento, com 10 perguntas, sendo 3 de múltipla escolha e 7 abertas. São perguntas simples que visam conhecer a sua percepção sobre a presença indígena no contexto universitário. Você precisará de um pouco mais de 15 minutos para responder ao questionário. Os riscos desta pesquisa são considerados mínimos, equivalentes àqueles encontrados na vida cotidiana. Ressalta-se que a pesquisadora e a UFOPA se responsabilizam pelo sigilo das respostas registradas. Além disso, ao colaborar com esta pesquisa, você poderá beneficiar-se futuramente e, de forma indireta, com a construção de melhores condições para sua atuação na universidade. Você poderá obter informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa a qualquer momento que desejar, por meio do contato com a pesquisadora responsável. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você também não terá nenhum custo extra para participar deste estudo.

Após ler este esclarecimento sobre a sua participação na pesquisa, assinale com um “x”:

- () Aceito participar
- () Não aceito participar

O CEP está localizado na Rua Vera Paz, s/n. Bairro Salé. CEP: 68040-255. Unidade Tapajós, Prédio Bloco Laranja - Espaços de Comissões da Ufopa, sala nº 53. Tel: (93) 2101-4966 - E-mail:

cep@ufopa.edu.br. Horário de atendimento externo das 14h às 18h, conforme Regimento Interno do Comitê.

A partir de agora você responderá ao questionário. A começar pelo seu perfil sociodemográfico, em seguida, informações pedagógicas. Obrigada!

1. Perfil Sociodemográfico - Primeiramente, gostaríamos de saber um pouco mais sobre você.

1.1 Nome completo:

1.2 E-mail para contato:

1.3 Com que sexo você se identifica?

() Feminino

() Masculino

() Outros: _____

1.4 Qual é o seu nível mais alto de escolaridade?

() Ensino Médio completo

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós- doutorado

1.5 Em qual setor da universidade você está lotado(a)?

2. Informações pedagógicas - Agora nos interessa saber sobre o cotidiano do seu trabalho na UFOPA.

2.1 Você enfrenta alguma dificuldade ao se comunicar com alunos indígenas? No caso afirmativo, quais seriam essas dificuldades?

2.2 Em sua opinião, há necessidade de um intérprete para facilitar a comunicação entre indígenas e o setor técnico da universidade? Justifique a sua resposta.

2.3 Você teria outros exemplos de desafios que são encontrados na interação com estudantes indígenas?

2.4 Você recebeu algum tipo de treinamento por parte da universidade para trabalhar com indígenas?

Sim

Não

2.5 Você aprendeu algo novo com o minicurso que acabamos de ministrar para você? Deixe-nos saber como foi a sua experiência aqui!

Agradecemos a sua participação!