



ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS

**“A GENTE PRÁTICA BASTANTE ESSA CONVIVÊNCIA LINGUÍSTICA”:  
MULTILINGUISMO E INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA  
INTERCULTURAL INDÍGENA DA UNIFAP**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap).

**Linha de pesquisa:** Educação, Culturas e Diversidades.

**Orientador:** Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

---

B813 Dias, Rosa Maria Vilhena Farias.

“A gente pratica bastante essa convivência linguística”: multilinguismo e interculturalidade no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP / Rosa Maria Vilhena Farias Dias. - Macapá, 2024.

1 recurso eletrônico. 180 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2024.

Orientador: Tadeu Lopes Machado .

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Multilinguismo. 2. Interculturalidade. 3. Ensino Superior. 4. Licenciatura Intercultural Indígena. I. Machado, Tadeu Lopes, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 498

---

DIAS, Rosa Maria Vilhena Farias. “A gente pratica bastante essa convivência linguística”: multilinguismo e interculturalidade no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP. Orientador: Tadeu Lopes Machado. 2024. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.

ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS

**“A GENTE PRÁTICA BASTANTE ESSA CONVIVÊNCIA LINGUÍSTICA”:  
MULTILINGUISMO E INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA  
INTERCULTURAL INDÍGENA DA UNIFAP**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP).

**Linha de pesquisa:** Educação, Culturas e Diversidades

**Orientador:** Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado  
Dissertação defendida e aprovada em: 12 de dezembro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado – PPGED/UNIFAP  
Orientador (Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Mate Mendes- PPGED/UNIFAP  
Examinadora interna

---

Prof. Dr. Antônio Almir Silva Gomes – PPGLET/UNIFAP  
Examinador externo

---

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro - PPGED/UNIFAP  
Suplente interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Meire Adriana da Silva – ProfSocio/UNIFAP  
Suplente externo

MACAPÁ  
2024

## AGRADECIMENTOS

A Deus, toda minha gratidão, pela minha vida e pela oportunidade, por me permitir ultrapassar todas as etapas da realização dessa dissertação.

À instituição de ensino UNIFAP, essencial no meu processo de formação profissional e acadêmica, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos dois anos de curso.

Ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP (CLII), aos discentes e aos demais servidores por terem me recebido tão bem em Oiapoque por toda paciência e empatia que tiveram por essa pesquisa.

Ao meu amigo, Ezequiel da Luz e sua esposa que sempre, com muito carinho, me hospedaram em sua casa para que eu pudesse fazer a pesquisa de Campo.

A todo o corpo docente e administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/Unifap), em especial aos professores da Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, pelo profissionalismo, pois sempre que precisei estavam a minha disposição para ajudar. Aos momentos maravilhosos que passamos juntos durante as disciplinas, os aniversários, os lanches coletivos e as confraternizações que guardarei sempre em meu coração. Especialmente aos professores que ministraram as disciplinas da turma 2022, professores: Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes; Dr. Tadeu Lopes Machado; Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro; Dra. Arthane Menezes Figueiredo; Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito; Dra. Eugenia da Luz Silva Foster; Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro e Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

Ao corpo docente do Mestrado em Ciências da Saúde da UNIFAP, pelo apoio onde desenvolvo minha função de Técnica em Assuntos Educacionais, especialmente a coordenadora do curso Prof. Dra. Anneli Mercedes Celis de Cárdenas.

Ao meu professor orientador, Dr. Tadeu Lopes Machado, toda a minha gratidão, por ter desempenhado sua função com muita dedicação, competência, empatia e paciência. Pois, sempre utilizou palavras de otimismo e motivação para que eu pudesse concluir esse mestrado. E principalmente por esses dois anos de compartilhamento de conhecimentos e saberes, por me fazer a cada dia me apaixonar pela minha pesquisa, por me ensinar mais sobre as populações indígenas do Amapá e do norte do Pará.

Aos meus irmãos de orientação, indígenas e não indígenas, toda a minha gratidão pelo companheirismo e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos meus amigos, Núbia Xavier e Prof. Dr. Agerdânio Souza que foram essenciais para a minha aprovação no mestrado, a vocês toda minha gratidão.

Aos amigos da linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades da turma 2022. Em especial, as amigas Ediléia Moraes, Márcia Kelly Fonseca e Marina de Almeida que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a essa pesquisa. Pela ajuda e inúmeros cafés que sempre nos fortaleciam para que pudéssemos continuar a jornada.

Ao meu querido esposo, Jonihson Moraes Dias e a minha filha, Sophie Vilhena Dias que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização dessa dissertação, pois muitas vezes tive que viajar para o município de Oiapoque para realizar a pesquisa de campo.

Aos demais familiares, pai, irmãos e principalmente minha mãe, Ana Lúcia Farias Vilhena e a minha Irmã Lucineire Saito por todo o apoio e companheirismo de todos os dias.

Aos meus Pastores Savio Sarquis e Joice Sarquis pelas orações, apoio e compreensão durante esse período de estudos.

Ao Ministério de Adoração Raiz de Davi que dividimos momentos de adoração e conhecimentos da palavra de Deus que também foram essenciais durante esse período no mestrado. Na pessoa da nossa líder e minha amiga Jaqueline Nascimento Reis e as demais participantes do grupo: Gabriela, Manuella, Fernanda, Jennifer, Sophie e Hellen Beatriz.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização dessa dissertação.

*“[...]Se a moderna escola indígena, de acordo com as leis e normas brasileiras, tem que ser intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, as línguas indígenas deveriam ser pilares fundamentais de sua organização curricular e político-pedagógica” (Baniwa, 2019, p.84).*

## RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado tem por objetivo analisar a epistemologia da educação intercultural e sua relação com o contexto multilíngue presente no processo de formação de professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP. A Licenciatura Intercultural Indígena é um curso de nível superior para a formação de professores indígenas, e uma de suas características é sua diversidade linguística e cultural, pois atende estudantes indígenas pertencentes a nove povos, que habitam o Amapá e o norte do Pará, falantes de, no mínimo, nove línguas diferentes. Existe uma grande demanda dessas comunidades indígenas pela conquista da formação em nível superior, porém, ao ingressarem na universidade, deparam-se com várias barreiras, dentre elas, sociais, culturais e linguísticas. Pelo fato do curso se propor a ser reconhecido a partir do caráter “intercultural”, torna-se importante problematizar de que forma o multilinguismo é compreendido e trabalhado dentro do curso, pois, entende-se ser importante valorizar e incluir durante o processo de formação de professores indígenas as línguas representadas por cada povo que compõe o curso. Para responder o problema de pesquisa, pretende-se inicialmente problematizar as bases teóricas e conceituais das epistemologias da educação intercultural e sua relação com o ensino superior dos povos indígenas e a implementação das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil; Verificar a importância do CLII e seus desafios para os povos indígenas do Amapá e norte do Pará; Identificar as políticas linguísticas que são implementadas pelo CLII para valorizar e incluir as línguas indígenas dos discentes; Investigar as percepções dos acadêmicos em relação ao contexto multilíngue do CLII. Assim, propomos uma abordagem qualitativa e um estudo de caso, utilizando como instrumento de geração de dados a observação e as entrevistas semiestruturadas, adotando como técnica para análise de dados a análise de conteúdo. Logo, o principal resultado indicou que a educação intercultural dos povos indígenas está estreitamente relacionada ao ensino e valorização de contextos multilíngues, promovendo a inclusão e o reconhecimento das línguas indígenas, o que contribui para fazer com que a universidade seja preenchida com as epistemologias indígenas, bem como indica um caminho necessário em busca da revitalização e fortalecimento dessas línguas tanto no contexto acadêmico como nas comunidades e escolas dos povos indígenas que são atendidos pelo CLII.

**Palavras-chave:** Multilinguismo; Interculturalidade; Ensino Superior; Licenciatura Intercultural Indígena; UNIFAP.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise vise à analyser l'épistémologie de l'éducation interculturelle et sa relation avec le contexte multilingue présent dans le processus de formation des enseignants du Cours Interculturel Autochtone de l'UNIFAP. Le Diplôme Interculturel Indigène est un cours de niveau supérieur destiné à la formation d'enseignants indigènes, et l'une de ses caractéristiques est sa diversité linguistique et culturelle, car il s'adresse à des étudiants indigènes appartenant à neuf peuples, qui habitent Amapá et le nord du Pará, parlant au moins neuf différentes langues. Il existe une forte demande de la part de ces communautés autochtones pour obtenir des études supérieures, mais lorsqu'ils entrent à l'université, ils sont confrontés à plusieurs barrières, notamment sociales, culturelles et linguistiques. Étant donné que le cours se propose d'être reconnu sur la base de son caractère « interculturel », il devient important de problématiser la manière dont le multilinguisme est compris et travaillé au sein du cours, car il est entendu qu'il est important de le valoriser et de l'inclure dans le processus de formation d'enseignants autochtones les langues représentées par chaque peuple qui composent le cours. Pour répondre au problème de recherche, nous envisageons dans un premier temps de problématiser les bases théoriques et conceptuelles des épistémologies de l'éducation interculturelle et sa relation avec l'enseignement supérieur pour les peuples autochtones et la mise en œuvre des diplômes interculturels autochtones au Brésil ; Vérifier l'importance du CLII et ses défis pour les peuples autochtones d'Amapá et du nord du Pará ; Identifier les politiques linguistiques mises en œuvre par CLII pour valoriser et inclure les langues autochtones des étudiants ; Étudier les perceptions des universitaires concernant le contexte multilingue de CLII. Ainsi, nous proposons une approche qualitative et une étude de cas, utilisant l'observation et les entretiens semi-structurés comme instrument de génération de données, adoptant l'analyse de contenu comme technique d'analyse des données. Par conséquent, le résultat principal indique que l'éducation interculturelle des peuples autochtones est étroitement liée à l'enseignement et à l'appréciation de contextes multilingues, favorisant l'inclusion et la reconnaissance des langues autochtones, ce qui contribue à garantir que l'université soit remplie d'épistémologies autochtones, ainsi que indiquant un chemin nécessaire dans la recherche de la revitalisation et du renforcement de ces langues tant dans le contexte académique que dans les communautés et écoles des peuples autochtones desservies par CLII.

Mots-clés : Multilinguisme; Interculturalité; Formation Universitaire; Diplôme Interculturel Autochtone; UNIFAP.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1-</b> Terras indígenas do Amapá e Norte do Pará .....	19
<b>Figura 2-</b> Famílias linguísticas indígenas do Brasil .....	23
<b>Figura 3-</b> Foto de frente-Campus Binacional .....	29
<b>Figura 4-</b> Povos Indígenas na Unifap (CLII).....	74
<b>Figura 5-</b> Cartaz do Evento do ano de 2017 .....	78
<b>Figura 6-</b> Representação das línguas faladas pelo povo Karipuna .....	93
<b>Figura 7-</b> Estudantes do CLII no intervalo durante a etapa de janeiro (2024) .....	99
<b>Figura 8-</b> Família de indígenas apresentando trabalho nas aulas do CLII .....	109
<b>Figura 9-</b> Alunos indígenas nas aulas do CLII .....	121
<b>Figura 10-</b> Estudante indígena fazendo divulgação do PSI.....	123
<b>Figura 11-</b> Seminário de Extensão do CLII.....	124
<b>Figura 12-</b> Oficina da nova ortografia da Língua Kheóul Karipuna .....	127
<b>Figura 13-</b> Apresentação dos povos Karipuna na Universidade .....	129
<b>Figura 14-</b> Trabalho em grupo dos acadêmicos durante as aulas.....	132
<b>Figura 15-</b> Apresentação de Atividades na língua indígena.....	133
<b>Figura 16-</b> Atividades desenvolvidas pelo CLII.....	136

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Trabalhos sobre línguas indígenas encontrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES .....	24
<b>Quadro 2-</b> Instituições que ofertam as Licenciaturas Interculturais no Brasil .....	71
<b>Quadro 3-</b> Dados do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena .....	79
<b>Quadro 4-</b> Caracterização dos participantes da pesquisa .....	91
<b>Quadro 5-</b> Vagas do PS 2023/2024 do CLII .....	94
<b>Quadro 6-</b> Terra Indígena Uaçá.....	94
<b>Quadro 7-</b> Terra Indígena Galibi .....	95
<b>Quadro 8-</b> Terra Indígena Juminã .....	95
<b>Quadro 9-</b> Terra Indígena Wajãpi .....	97
<b>Quadro 10-</b> Terra Indígena Parque do Tumucumaque (Oeste) .....	98
<b>Quadro 11-</b> Projetos, minicursos e oficinas ofertadas pelo CLII .....	126

### LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Número de indígenas do estado do Amapá (Censo 2022) .....	28
<b>Tabela 2</b> - Estudantes indígenas no ensino superior (2012 -2022) em instituições públicas e privadas.....	62

### LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> -Estudantes indígenas nas instituições de ensino superior do Brasil.....	63
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPIO	Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal de 1988
CIMI	Conselho Indígena Missionário
CLII	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
COGRAD	Coordenação de Graduação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPCS	Centros Populares de Culturas
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPE	Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MC	Modernidade /Colonialidade
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação
MP	Medida Provisória
NEN	Núcleo Avançado de Ensino
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação em Pesquisa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
RCNEI	Referencial Curricular para as Escolas Indígenas

SEED	Secretaria de Educação
SIL	Instituição Missionária Norte-Americana
SOME	Sistema Operacional Educacional Modular
SOMEI	Sistema Organizacional Modular de Educação Indígena
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TI	Terra Indígena
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>Justificativa .....</b>	<b>22</b>
<b>Objetivo Geral .....</b>	<b>26</b>
<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>26</b>
<b>Contexto da pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>1 AS CONTRIBUIÇÕES DAS EPISTEMOLOGIAS INTERCULTURAIS PARA O ENSINO SUPERIOR DOS POVOS INDÍGENAS .....</b>	<b>32</b>
<b>1.1 Origem da perspectiva intercultural na educação brasileira .....</b>	<b>32</b>
<b>1.2 A Educação Escolar Intercultural .....</b>	<b>39</b>
1.2.1 Interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial .....	47
<b>1.3 Construindo caminhos possíveis para a educação multilíngue dos povos indígenas .</b>	<b>51</b>
<b>2 IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA NO BRASIL.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 A universidade e os povos indígenas: A luta por uma formação específica e diferenciada.....</b>	<b>59</b>
<b>2.2 Implementação dos cursos de licenciatura Intercultural indígena no Brasil.....</b>	<b>67</b>
<b>2.3 A Licenciatura Intercultural Indígena chega a Unifap.....</b>	<b>74</b>
<b>3 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>83</b>
<b>3.1 Aspectos éticos da pesquisa.....</b>	<b>88</b>
<b>4 MULTILINGUISMO NO CONTEXTO DO CLII (ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS).....</b>	<b>90</b>
<b>4.1 Caracterização dos discentes, de seus povos de origem e de suas línguas maternas..</b>	<b>91</b>
<b>4.2 A importância do CLII e seus desafios para os estudantes indígenas do Amapá e norte do Pará.....</b>	<b>100</b>
4.2.1 Desafios enfrentados pelos estudantes para ingressar e permanecer no CLII.....	105
4.2.2 As barreiras linguísticas existentes no CLII.....	113
<b>4.3 Iniciativas do CLII para valorizar e incluir as línguas indígenas dos estudantes ....</b>	<b>122</b>

<b>4.4 O multilinguismo na percepção dos acadêmicos do CLII .....</b>	<b>138</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE B - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO A - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO CONSELHO DE CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DE OIAPOQUE .....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO B - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA.....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO C - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS-FUNAI.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO D- PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP.....</b>	<b>169</b>

## INTRODUÇÃO

Por um período muito longo da história do Brasil, a diversidade linguística dos povos indígenas não foi considerada. De acordo com as projeções feitas por Rodrigues (2016), no início da colonização existiam em média 1.175 línguas indígenas em toda a extensão do território brasileiro. De acordo com o Censo do IBGE de 2010, atualmente, existem 274 línguas indígenas faladas por indivíduos de 305 povos diferentes (dados ainda não atualizados pelo censo do IBGE de 2022). Entretanto, alguns linguistas, especialistas, como o próprio linguista Rodrigues (2016), aponta que esse número é bem menor, sendo aproximadamente, 180 línguas faladas atualmente no Brasil, ou seja, ocorreu uma perda de 85%, isso como consequência do encontro entre os povos originários e os europeus e seus descendentes no final do século XV (Rodrigues, 2016).

Essa redução expressiva das línguas indígenas vista hoje teve como umas das principais causas a colonização do Brasil, considerado por Rodrigues (1993), um período de destruição e perda de línguas e povos, pois uma das primeiras políticas implementadas pela Coroa Portuguesa em nosso território foi a proibição da utilização das línguas maternas, o que teve como consequência o silenciamento e o apagamento linguístico por um período muito longo.

Isso gera outra preocupação no presente, pois, segundo ainda Rodrigues (2016), essas línguas que resistem são fortemente ameaçadas de extinção, pois 87% delas são faladas por menos de 1.000 falantes. Para Maher (2006), o mito do monolinguismo, foi resultado desse processo de inculcação ideológica que foi sendo feita lentamente e que começou há muito tempo, desde o início da colonização.

Nesse contexto, as políticas implantadas pela Coroa Portuguesa restringiram e desestimularam as comunidades linguísticas minoritárias, como é o caso das comunidades indígenas, onde a situação é mais grave e complexa, uma vez que se trata de grande quantidade de línguas em termos absolutos, porém que são faladas atualmente por um pequeno grupo populacional em relação ao restante da população nacional (IPHAN, 2020).

No que se refere a realidade sociolinguística atualmente de várias sociedades indígenas no Brasil, de acordo com Matos e Monte (2006), muitas preservam suas línguas ancestrais, enquanto outras adotaram variantes do português devido ao desaparecimento de suas línguas nos últimos cinco séculos.

Segundo Matos e Monte (2006), o bilinguismo é comum devido ao contato com a sociedade nacional, mas ainda existem indivíduos monolíngues em línguas indígenas, especialmente entre idosos e crianças. Entretanto, nas novas gerações, é frequente encontrar

monolíngues em português. Além disso, em algumas terras indígenas, há casos de multilinguismo, onde se falam e/ou entendem duas ou mais línguas indígenas e línguas dominantes como o português, principalmente em regiões de fronteira.

Nesse contexto, para Nascimento (2005), é preciso o entendimento que o Brasil não é um país monolíngue. Ao contrário, é multilíngue, multicultural e com várias realidades que requerem ações de acordo com o seu contexto social, político, econômico e linguístico diferenciado.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), houve um avanço em relação aos direitos dos povos indígenas, que começaram também a ocupar seu espaço na sociedade, liderando frentes no sentido de garantir e efetivar os direitos elencados na Carta Magna, como os direitos linguísticos e culturais de seus povos, movimentos que são conhecidos como estratégia de resistência desses povos.

No que tange ao campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996) garantiu aos povos indígenas o direito da utilização da língua materna durante o processo de ensino. Isso representou um grande avanço, tendo em vista que, como argumenta Grupioni (2006), a introdução das escolas entre os povos indígenas foi uma ferramenta crucial para a "domesticação" dessas comunidades, visando a submissão e a negação de suas identidades.

A LDB reforça esse direito dos povos originários, demarcando em seu Artigo 32, Parágrafo Terceiro: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1996).

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998), trouxe como uma das características da escola indígena o ensino bilíngue/multilíngue, pois, segundo esse documento, “a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua” (Brasil, 1998).

Dessa forma, nas últimas décadas é evidente, por parte de grupos sociais, organizações não governamentais, pesquisadores, e também pelas comunidades indígenas, a luta para garantir a manutenção e a vitalidade das línguas originárias, como também, na educação escolar indígena é inegável a luta pelo direito a uma educação bilíngue, conforme reivindicação dos próprios indígenas, já que se trata de um direito constitucional alcançado por esses povos.

Ressaltamos que o termo “multilíngue” é utilizado aqui, nesta dissertação, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o qual é “entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada

sociedade” (CECRL, 2001, p. 23). Entretanto, quando formos nos reportar à Educação Escolar Indígena, irá aparecer também o termo “Bilíngue”, pois, se refere à modalidade de educação escolar conquistada pelos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) na UNIFAP, objeto dessa pesquisa, foi criado em 2007 primeiramente com o nome “Curso de Educação Escolar Indígena na Universidade Federal do Amapá”, no Município de Oiapoque. No ano de 2011, passou pelo processo de Reconhecimento do Ministério da Educação, aprovado pela portaria nº 546/2014 – SRES/MEC, e daí em diante passou a ser denominado Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Esta mudança foi necessária para atender a legislação em vigor sobre a educação escolar e políticas nacionais dos povos indígenas e suas comunidades, ressaltando a diversidade e a interculturalidade presentes em seu contexto (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP – CLII/UNIFAP, 2019).

O CLII, portanto, tem uma considerável diversidade linguística e cultural, pois os alunos são falantes de diversas famílias linguísticas, tais como: *Karib*, onde estão classificadas as línguas faladas pelos povos Galibi Kalinã, Apalai, Wayana, Tiryó e Kaxuyana; *Aruak*, falada pelo povo Palikur; *Tupi Guarani*, falada pelos Wajãpi; além do *Kheuól*, língua crioula de base francesa, falada pelos Karipuna e pelos Galibi-Marworno (Campetela *et al.*, 2017).

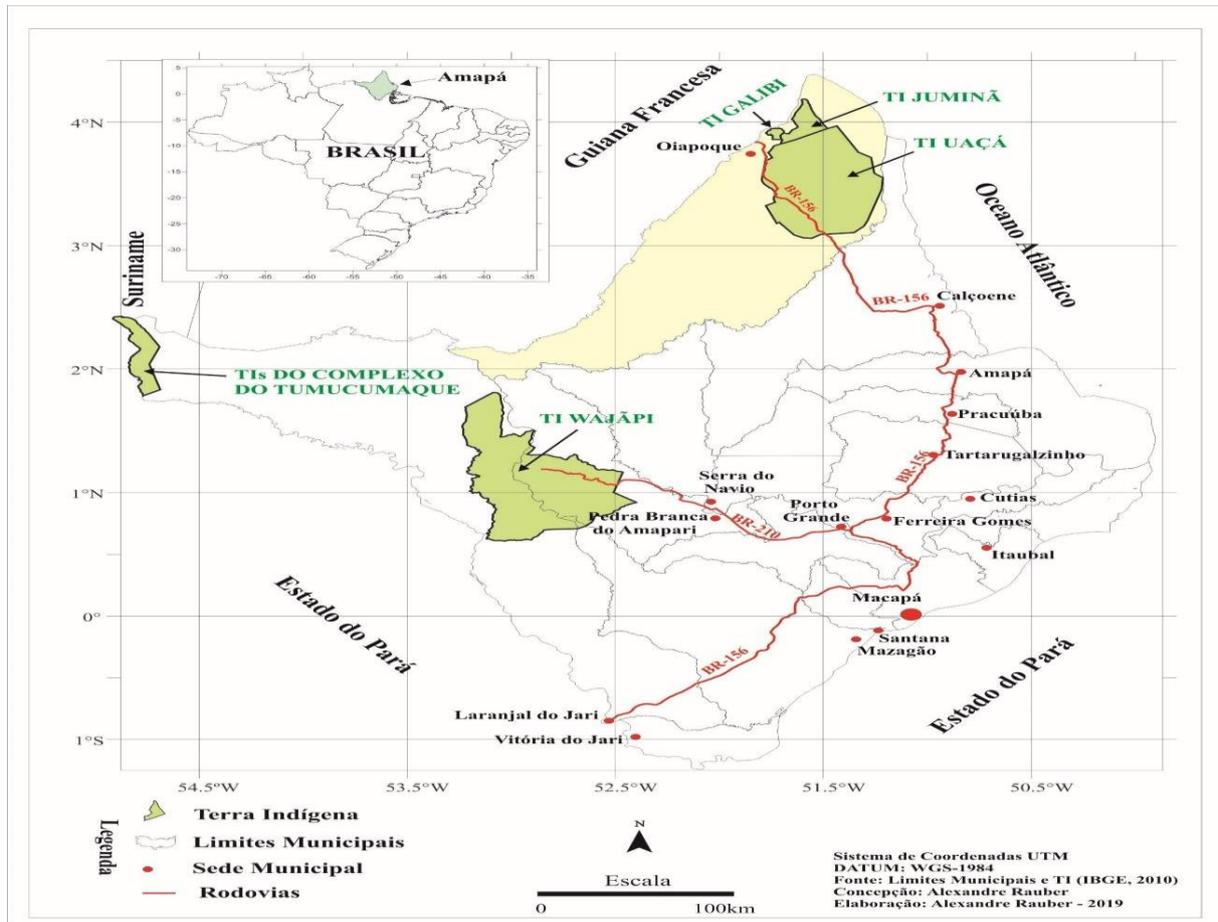
De acordo com o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ)<sup>1</sup>, os povos indígenas do Oiapoque que habitam as terras Uaçá, Galibi e Juminã, são os Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã e Palikur. Os Wajãpi habitam a Terra Indígena homônima (Wajãpi), localizada na região dos municípios do Amapá, Laranjal do Jari e Pedra Branca do Amapari. Já os povos Apalai, Wayana, Tiryó e Kaxuyana, habitam o Complexo das Montanhas do Tumucumaque, que é constituído pelo Parque do Tumucumaque e pela Terra Indígena Rio Paru D’Este, em sua maior parte constituído por áreas de municípios do estado do Pará, e em uma pequena faixa no estado do Amapá, no município de Laranjal do Jari.

A leitura da Figura 01 facilita o entendimento sobre a localização geográfica de cada Terra Indígena, de onde os acadêmicos do CLII se deslocam para participar das etapas presenciais de aulas na graduação em Oiapoque.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/areas-de-atuacao/terras-indigenas/>. Acessado em 18 de abr. 2023.

Figura 1-Terras indígenas do Amapá e Norte do Pará



Fonte: Silva, (2020).

No espaço educacional, como o CLII, entende-se que a língua é um dos principais vetores para a aprendizagem. Entretanto, mesmo com docentes especialistas em trabalho acadêmico com indígenas, há dificuldade de inserir as diversas línguas faladas pelos acadêmicos, devido ao multilinguismo presente nesse espaço, pois, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2019), no CLII existem estudantes que têm o português como primeira língua, mas a maioria, conforme veremos ao longo dessa dissertação, utiliza suas línguas maternas como principal língua de comunicação.

Nesse sentido, é importante que haja a valorização e a inclusão das línguas indígenas durante o processo de formação dos professores indígenas, pois é por meio da linguagem que as pessoas se expressam e interagem com os outros, é a linguagem que possibilita o contato com a cultura, com as ideologias, com as identidades, tornando-se um instrumento de interação linguística e social com seus semelhantes (Coelho e Mesquita, 2013).

Na perspectiva Freiriana para uma educação libertadora, a qual se baseia na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, a educação

deve ocorrer por meio do diálogo e da relação entre alunos e professores. A partir dela que a consciência crítica da realidade e a postura ativa de alunos e professores no processo de aprendizagem é estimulada, para que não ocorra negação ou desvalorização do mundo que os influencia (Chiarella *et al.*, 2015). Portanto, é inegável o papel que a língua falada tem para a contextualização das aprendizagens, para o aprimoramento da formação a partir da interação com o mundo em que os estudantes estão inseridos.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC/CLII) admite que o curso não é bilíngue, pois o português é a língua institucional. Sendo assim, o processo de aprendizagem ocorre a partir da utilização da língua portuguesa e os alunos, que muitas vezes não a dominam, tentam compreender o que está sendo ministrado nas aulas e nos demais espaços formativos da universidade.

Nesse sentido, segundo Candau (2013), aqui mostra-se a questão da relação entre escola e cultura(s) e a função homogeneizadora que reveste a cultura escolar, a qual a autora chama de padronizada, ritualística, formal e pouco dinâmica, ainda distante da educação intercultural, a qual se propõe exatamente o contrário, questionar o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e no sistema educativo. Portanto, pode-se apontar como um dos principais desafios dessa atividade pedagógica, o predomínio do português em detrimento das línguas indígenas, já que segue a hegemonia determinada pelo Estado brasileiro, que, por sua vez, ainda segue o modelo colonial.

Outro desafio que os discentes do CLII enfrentam nas aulas é em relação ao material didático trabalhado nas disciplinas que são, em sua maioria, em língua portuguesa, o que não contempla as línguas dos acadêmicos do curso. Portanto, os desafios presentes na estrutura do CLII não são de responsabilidade do cenário de diversidade cultural e linguística que o curso apresenta, mas sim do ambiente acadêmico que se acostumou a ser unísono, monolíngue e padronizado, modelo imposto por uma política monocultural que vem se estendendo por décadas na história do Brasil.

Por outra perspectiva, é importante perceber a riqueza que tal ambiente favorece, pois essa diversidade presente neste ambiente contempla trocas de experiências e conhecimentos que podem ser utilizados para enriquecer o processo de aprendizagem, valorizando as diversas culturas e línguas dos sujeitos envolvidos e contribuindo para o respeito dessas diferenças no meio acadêmico. Logo, podem haver vantagens de ensinar e aprender em um contexto multilíngue.

Segundo Candau e Russo (2010), foram as diferentes línguas que propiciaram o passo inicial para um diálogo entre diferentes culturas. Assim, é coerente afirmar que o

multilinguismo no CLII possibilita também o contato entre as culturas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

De acordo com o PPC (2019) do CLII, a diversidade linguística possibilita a implementação de disciplinas e atividades pedagógicas planejadas de valorização, fortalecimento e revitalização das línguas indígenas para que elas possam prevalecer nas escolas localizadas nas aldeias dos próprios acadêmicos. Mas como as políticas linguísticas do CLII valorizam o multilinguismo presente dentro do espaço acadêmico em análise? Há barreira linguística durante a formação de professores indígenas? Qual a percepção dos discentes sobre o multilinguismo no contexto do CLII? É a partir desse conjunto de inquietações que foram construídas as reflexões, presentes nessa pesquisa.

Temos a certeza de que há aspectos muito relevantes em um contexto multilíngue, principalmente no que concerne à construção de uma universidade plural, não somente em relação a temas ou conteúdos que abordem a diversidade, como também, em termos institucionais e organizacionais, o que Santos (2022) chama de “universidade polifônica”, que reivindica a sua especificidade institucional e assim pode lutar por igualdade de oportunidades e contribuir para a valorização da diversidade linguística e cultural dos povos originários em uma perspectiva intercultural.

Para que sejam reconhecidas tais realidades dentro dos ambientes de ensino, a Resolução Nº 01, de 7 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e do Ensino Médio, dispõe em seu Art. 17 que os programas e cursos destinados à formação dos povos indígenas em nível superior necessitam da atuação de profissionais comprometidos política, pedagógica e eticamente com os projetos políticos e pedagógicos que norteiam o processo formativo (Brasil, 2015).

Nesse sentido, a educação superior indígena está em constante discussão, pois é necessário debater as relações estabelecidas no processo de conhecimento científico, articulado à valorização das diversidades étnicas, culturais e linguísticas dos povos indígenas. Logo, discutir essa modalidade de educação é oportunizar o direito a um ensino que contemple a diversidade étnica, cultural, linguística e sócioterritoriais dos povos indígenas do Brasil (Nascimento *et al.*, 2021).

Dessa forma, já que o CLII atende estudantes de nove povos, falantes respectivamente de, no mínimo, nove línguas indígenas um questionamento se sobressai para a construção da presente investigação: De que forma a epistemologia da educação intercultural está relacionada

com os contextos multilíngues educacionais dos estudantes vinculados ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP?

### **Justificativa**

Sou formada em Letras pela Universidade Federal do Amapá, especialista em metodologia do ensino de língua estrangeira (francês). Durante o curso de Letras, as disciplinas e as questões sociolinguísticas sempre me chamaram muita atenção e interesse, por esse motivo, em 2012 fiz o concurso para professora da rede estadual de educação do Amapá, onde leciono a disciplina língua francesa em uma escola de educação básica.

Em 2018 fui aprovada também no concurso público para exercer o cargo de técnica em assuntos educacionais da UNIFAP, lotada nos anos de 2018 a 2021 no *Campus* Binacional de Oiapoque, foi onde tive a oportunidade de observar e vivenciar o contexto multilíngue e multicultural existente naquele *campus* com a presença de estudantes indígenas e não indígenas.

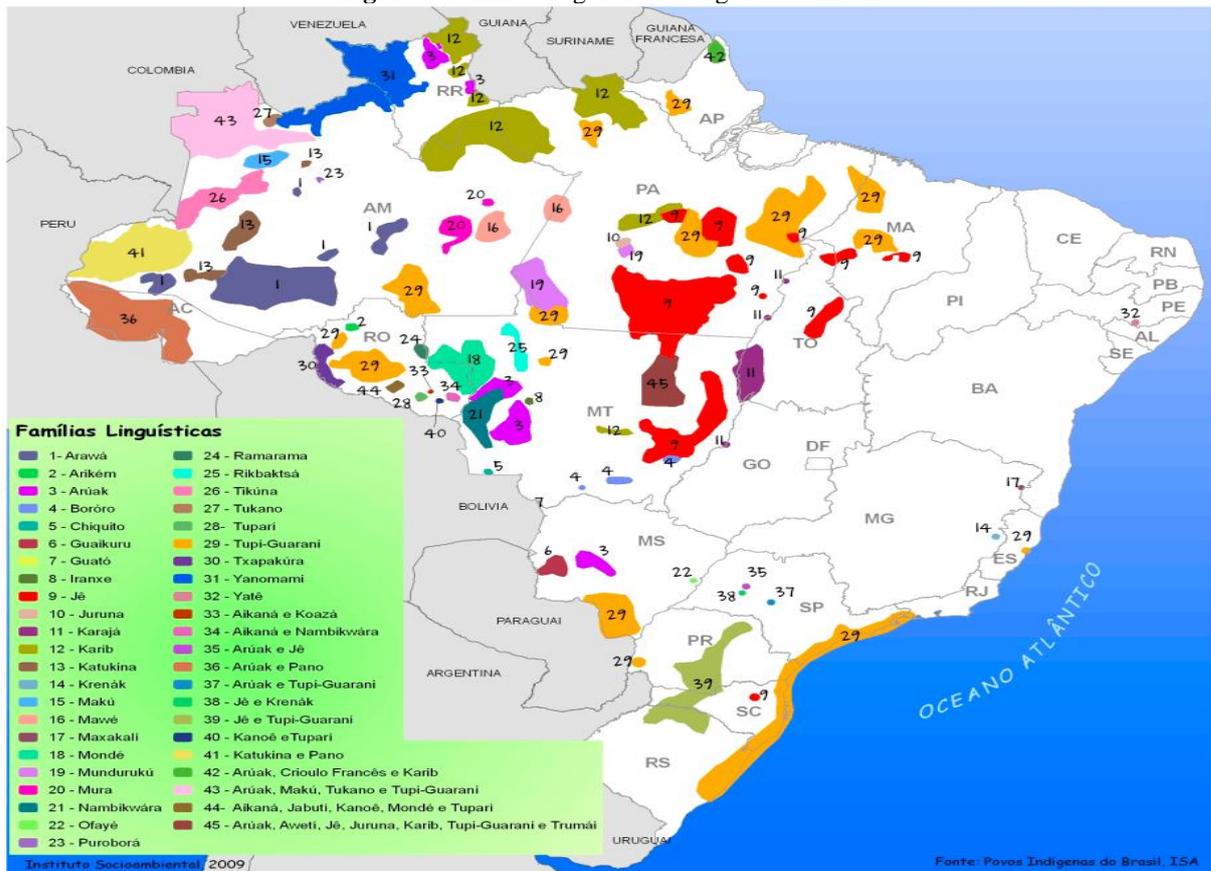
A presença dos alunos indígenas na universidade chamava minha atenção por alguns fatores importantes que vale destacar: são visíveis o esforço e a dedicação desses alunos, pois têm que enfrentar muitos desafios, dentre outros, sociais, culturais e linguísticas para assim conseguirem cursar o nível superior, mas, mesmo assim, não medem esforços para estudar e ajudar suas comunidades, pois essa é uma das principais motivações que levam consigo ao saírem de suas aldeias: retornar para contribuir de diversas formas com a comunidade que pertencem.

Entretando, mesmo diante dos desafios, buscam a academia para aperfeiçoar seus conhecimentos, pois compreendem que a educação escolar é ferramenta valiosa na luta por igualdade, reafirmação da cultura, de direitos e conquistas, além de contribuir com o diálogo intercultural com os distintos agentes sociais e educacionais, favorecendo assim a cidadania (Souza *et al*, 2020).

O CLII é ofertado na Universidade Federal do Amapá para nove povos indígenas do Estado do Amapá e norte do Pará. Conforme já mencionamos anteriormente, esses povos falam diversas línguas, agrupadas conforme as seguintes famílias linguísticas: *Karib*, *Aruak*, *Tupi Guarani* e *Kheuól*.

A figura 02 mostra a localização das famílias linguísticas dos acadêmicos do CLII, onde observa-se no mapa do Brasil como elas estão distribuídas, sendo possível identificá-las no Amapá e no norte do Pará, representadas pelos números 12 (*Karib*), 29 (*Tupi-Guarani*) e 42 (*Aruak*, *Kheóul* e *Kalib*).

**Figura 2-Famílias linguísticas indígenas do Brasil**



Fonte: Instituto Socioambiental 2009 (ISA)<sup>2</sup>.

No início da pesquisa, sob a instrução do meu professor orientador, fiz o levantamento bibliográfico no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, para verificar pesquisas anteriores sobre o contexto multilíngue em cursos de licenciatura intercultural indígena. A primeira busca com os termos “multilinguismo nos cursos de licenciaturas intercultural indígena” não encontrei nenhum trabalho entre dissertações e teses. Depois foi inserido os termos “Diversidade linguística dos povos indígenas”, delimitando com o filtro área de conhecimento “educação”, e apareceram 26 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado. Entretanto, desse número, apenas 9 tinham alguma relação direta com o estudo sobre línguas indígenas, sendo 8 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

As 8 dissertações da área da educação foram defendidas no período 2018 a 2022, sendo que seus títulos e objetos de estudo estão relacionados com as línguas e sua relação com a educação escolar indígena, políticas linguísticas, ou ainda inseridas em comunidades e povos que falam suas respectivas línguas indígenas, conforme mostra o Quadro 01, em que foi

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/multilinguismo-e-letramento-indigena>. Acesso em 31 de mar.2023.

agrupado todas as dissertações e teses identificadas, com seus respectivos autores, ano de defesa e a instituição onde foram defendidas.

**Quadro 1-** Trabalhos sobre línguas indígenas encontrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES

DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES - EDUCAÇÃO			
Titulo	Autor	Ano	Instituição
AS LÍNGUAS FALADAS NA COMUNIDADE MULTÉTNICA PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS	KATIA SILVA TAVARES (Dissertação)	2022	Mestrado em Letras/UFAM
GEOLINGÜÍSTICA DOS POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DO TOCANTINS	LUCIANA SILVA DOS SANTOS (Dissertação)	2022	Mestrado em Letras/UFT
MAPEAMENTO E DESCRIÇÃO DAS LÍNGUAS EM MATO DO TOCANTINS	SHIRLEY ALZEMAN ROCHA BENNITES (Dissertação)	2022	Mestrado em Estudo de Linguagem/UFMS
A TRADIÇÃO ORAL DOS POVOS BANIWA E BARÉ NA LÍNGUA YÊGATU: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	MARIA DO ROSARIO PILOTO MARTINS (Dissertação)	2022	Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas/UFRJ
PARA ALÉM DO NHEENGATU: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ (1974-1988)	JULIANE SILVA GIUSTIDA ROCHA (Dissertação)	2022	Mestrado em Educação/UNIFAP
IDENTIDADE E LÍNGUA DE SUJEITOS DIVERSIFICADOS EM DISCURSOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS	AMANDA GOMIDE DE SOUSA CANDIDO (Dissertação)	2020	Mestrado em Estudo de Linguagem/UFMS
AS LÍNGUAS ÉTNICAS NO PARQUE DAS TRIBUS EM MANAUS: UM ESTUDO ETNOLINGÜÍSTICO NOS ESPAÇOS CULTURAIS INDÍGENAS UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT E KOKAMA	AMANDA RAMOS MUSTAFA (Dissertação)	2018	Mestrado em Letras e Artes/UEA
ESCOLA DE TURURUKARI UKA: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LINGÜÍSTICOCULTURAL DOS KAMBERA	MARILENY DE ANDRADE DE OLIVEIRA (Dissertação)	2018	Mestrado em Letras e Artes/UEA
ESTUDOS SOBRE O BI/MULTILÍNGUISMO NAS TERRAS INDÍGENAS TROMBETAS MAPUERA E NHAMUNDÁ MAPUERA	LUCIA MARIA SILVA RODRIGUES (Tese)	2021	Mestrado em Letras/UFPA

Fonte: Banco de Dissertações e Teses (CAPES)<sup>3</sup>.

Diante do Quadro 01 apresentado, observei que apenas a Tese de doutorado da Dr<sup>a</sup> Lucia Maria Silva Rodrigues (2021) traz o termo “bi/multilinguismo”, intitulada: “ESTUDOS SOBRE O BI/MULTILINGUISMO NAS TERRAS INDÍGENAS TROMBETAS MAPUERA E NHAMUNDÁ MAPUERA”. O estudo foi desenvolvido nas Terras Indígenas Trombetas Mapuera e Nhamundá Mapuera, localizadas no extremo norte do Brasil, no estado do Pará. A

<sup>3</sup> A intenção da pesquisadora em verificar apenas o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, seria de averiguar se este tema já havia sido desenvolvido em algum Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, tendo como objeto algum curso de licenciatura intercultural ou se seria o primeiro nesse seguimento.

tese teve por objetivo investigar e documentar as situações de uso, de contato, de bilinguismo ou multilinguismo de 20 (vinte) aldeias do Complexo Cultural Tarumã-Parukoto: Tawanã, Yawará, Passará, Mapium, Kwanamari, Takará, Inajá, Paraíso, Placa, Mapuera, Tamyuru, Pomkuru, Hayaramã, Turuni, Kaspakuru, Araça, Santidade, Chapéu, Mahrawani e Bateria, em que os discursos são elaborados quando em contato com outro indígena que lhe é semelhante ou diferente em etnia.

Essa pesquisa de doutorado diferencia-se de minha pesquisa por ter como lócus de investigação um espaço de fronteira, enquanto nós iremos pesquisar um espaço interno que é o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, durante o processo de formação de professores indígenas, e mesmo entendendo o CLII como “espaço de fronteira”, em que os estudantes estão em constante contato entre si com diversas línguas, nosso objetivo é investigar as condições internas do curso de graduação que frequentam sobre a valorização e promoção da diversidade linguística.

Vale também destacar que a dissertação de Juliane Silva Giusti da Rocha (2022), aborda o tema “Para além do Nheengatu: políticas de educação linguística para povos indígenas do Amapá (1974-1988)”, teve como objetivo analisar as mudanças e permanências no âmbito das políticas de educação linguística produzidas pelo Estado e pelo CIMI durante a Ditadura Militar. Este trabalho teve como resultado o entendimento de que, durante o período analisado, por meio de um novo modelo de educação escolar, o CIMI buscou desenvolver uma política de valorização da diversidade linguística dos povos indígenas, entretanto, o Estado agiu no sentido contrário, onde buscava instituir uma educação com o objetivo de dissolver a cultura indígena e impor o monolinguismo (português).

A pesquisa de Juliane foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sobre os povos Karipuna e Galibi-Marworno, habitantes da Terra Indígena (TI) Uaçá. Essa pesquisa dialoga também com este trabalho, no sentido de mostrar como a política do monolinguismo foi imposta para esses povos do Amapá, o que vai ajudar a esclarecer e apontar como ocorreu o processo de eliminação e retomada dessas línguas.

Diante do exposto, pude inferir que as pesquisas no campo das línguas indígenas na área da educação e seus contextos de “bi/multilinguismo” em cursos de licenciatura intercultural indígena ainda não foram registradas em outros programas de pós-graduação *stricto sensu*, e nos demais contextos ainda são bem recentes e ainda com um número reduzido de dissertações e teses. Dessa forma, o Quadro 01 reforça a importância de cada vez mais pesquisar e compreender os espaços e contextos de multilinguismo em que os povos indígenas estão inseridos, porém, por muito tempo foram invisibilizados pelas políticas hegemônicas

implantadas no país, mas que aos poucos vão ganhando espaço e visibilidade dos órgãos governamentais, de pesquisadores e das políticas linguísticas educacionais.

Dessa forma, é possível demonstrar a relevância de mais trabalhos que abordem as línguas indígenas e seus contextos de multilinguismo na educação e em outros cursos de licenciatura intercultural, por isso considero a necessidade de pesquisar e problematizar esses espaços em que os povos indígenas estão inseridos durante o processo educacional, sejam nas escolas das comunidades ou mesmo na academia, como é o caso dessa dissertação.

Logo, a partir das experiências, vivências e desafios de contatos linguísticos entre professores e alunos durante o processo de aprendizagem que serão descritos nesta pesquisa, poderá contribuir para reflexões sobre a educação escolar indígena em comunidades, regiões, escolas e universidades que vivenciam a realidade de contatos linguísticos em contextos multilíngues. Além disso, poderá colaborar ainda para diálogos, apontando para a possibilidade de o ensino considerar o contexto linguístico local e regional em que as comunidades indígenas estão inseridas, pois muitas vezes não conseguem compreender a importância da diversidade linguística para esses povos, inclusive, a própria Universidade.

Ademais, será possível propor debates e reflexões no meio científico e social com o intuito de chamar a atenção para as políticas públicas e educacionais que garantam o direito, a participação e a permanência dos povos indígenas dentro das universidades brasileiras, com respeito a sua diversidade étnica, linguística e cultural, conforme preveem as legislações educacionais, principalmente, pós Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

## **Objetivo Geral**

Analisar a epistemologia da educação intercultural e sua relação com o contexto multilíngue presente no processo de formação de professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP.

## **Objetivos Específicos**

I - Discorrer sobre a constituição das epistemologias da Educação Intercultural, considerando o histórico de implementação das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil.

II - Verificar a importância do CLII e seus desafios para os povos indígenas do Amapá e norte do Pará.

III - Identificar as políticas linguísticas que são implementadas pelo CLII para valorizar e incluir as línguas indígenas dos discentes.

IV - Investigar as percepções dos acadêmicos em relação ao contexto multilíngue do CLII.

### **Contexto da pesquisa**

A presente pesquisa de mestrado teve como *lócus* de investigação o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) na Universidade Federal do Amapá, o qual é mantido no *Campus* Binacional de Oiapoque e tem como sujeitos os acadêmicos do curso.

O *Campus* Binacional fica localizado no município de Oiapoque, extremo norte do Estado do Amapá, a 570 km da capital Macapá. O município limita-se ao norte com a Guiana Francesa, ao sul com os municípios de Calçoene, Serra do Navio e Pedra Branca do Amapari. Ao leste é banhado pelo Oceano Atlântico e a oeste faz fronteira com o município de Laranjal do Jari.

Ainda é possível destacar que, historicamente, esta é uma área de longa disputa entre os países Brasil e França, sendo que o território do atual município de Oiapoque foi, no entanto, originalmente habitado por uma população indígena, que naquela época ainda estava dispersa ao longo da extensa rede hidrográfica da região, cujos descendentes estão presentes como tal até hoje, visto que esses povos (Karipuna, Galibi-Kalinã, Galibi-Marworno e Palikur) dividem as terras indígenas Uaçá, Juminã e Galibi, na região denominada por alguns autores como “Baixo Oiapoque” (Santos, 2007).

Segundo o Censo do IBGE 2022<sup>4</sup>, a população total do Município de Oiapoque é de 27.482 habitantes. O Estado do Amapá tem, no total, 11.141 (onze mil cento e quarenta e um) indígenas, que estão espalhados por todo o território amapaense. Desses, 8.088 (oito mil e oitenta e oito) habitam no município de Oiapoque e pertencem às etnias Karipuna, Galibi-Kalinã, Galibi-Marworno e Palikur, representando, assim, cerca de 70% do total de indígenas do Estado do Amapá. Os demais indígenas estão também na Capital Macapá, com 1.079 (um mil setenta e nove) indígenas, em Pedra Branca do Amapari, com o quantitativo de 1.669 (mil seiscentos e sessenta e nove) indígenas e em outros municípios em quantitativo bem menor, conforme dados mostrados na Tabela 01:

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acessado em: 12 de jan de 2024.

**Tabela 1** - Número de indígenas do estado do Amapá (Censo 2022)

<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>TOTAL DA POPULAÇÃO</b>	<b>POPULAÇÃO INDÍGENA</b>
Oiapoque (AP)	27.482	8.088
Pedra Branca do Amapari (AP)	12.847	1.669
Macapá (AP)	442.933	1.079
Laranjal do Jari (AP)	11.291	145
Santana (AP)	107.618	60
Porto Grande (AP)	17.848	28
Mazagão (AP)	21.924	24
Calçoene (AP)	10.612	17
Tartarugalzinho (AP)	12.945	11
Amapá (AP)	7.943	07
Vitória do Jari (AP)	11.291	03
Serra do Navio (AP)	4.673	03
Paracuúba (AP)	3.803	03
Itaubal (AP)	5.599	03
Ferreira Gomes (AP)	6.666	01
Cutias (AP)	4.461	0

Fonte: IBGE (2022).

### **A Universidade Federal do Amapá em Oiapoque**

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2022-2026), a Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foi criada em 1970 inicialmente como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculada à Universidade Federal do Pará (UFPA). Na época ofertou aproximadamente 500 (quinhentas) vagas para o magistério (licenciatura curta), implantando, dessa forma, o ensino superior no Amapá.

Na década de 1990, a criação da instituição foi autorizada por meio do Decreto n.º 98.977, de 2 de março de 1990. Localizada até então somente no Campus Marco Zero do Equador, no município de Macapá, é uma entidade pública, que tem como finalidade promover o ensino, a pesquisa e a extensão com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, em consonância com a legislação vigente.

Em 1991, foi nomeado o primeiro reitor interino, período em que a UNIFAP organizou o primeiro vestibular para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem. Porém, apenas em 2002 a instituição elegeu seu primeiro Reitor por meio de consulta prévia para a formação de lista tríplice.

Em 2007, foi criado e implantado no *Campus* Norte (como era chamado o polo universitário localizado no município de Oiapoque) o curso de Educação Escolar Indígena para formar professores para escolas indígenas do estado do Amapá. O curso também foi dimensionado para funcionar em formato modular, com aulas em janeiro/fevereiro e julho, a

exemplo dos antigos cursos do projeto de interiorização, e oferecia 30 vagas por ano, distribuídas entre os povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Foi o primeiro curso exclusivamente destinado a funcionar em Oiapoque, com corpo docente e infraestrutura próprios. Inicialmente foi denominado “Curso de Educação Escolar Indígena”. No ano de 2011 passou pelo processo de Reconhecimento do Ministério da Educação, aprovado pela portaria nº 546/2014 –SRES/MEC, e passou a se chamar Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PPC, 2019). Esse processo de implementação mais detalhado do CLII será descrito mais adiante.

Em 2013, o polo que era chamado *Campus* Norte foi transformado em *Campus* Binacional pela Resolução nº 01/2013/CONSU/UNIFAP. Graças a isso, além do *status* transfronteiriço, o *campus* passou a ser regido por uma direção geral e uma estrutura administrativa própria. No mesmo ano foram criados novos cursos no *campus*, a saber: letras-francês, história, geografia, pedagogia, ciências biológicas, direito e enfermagem, que tiveram o ingresso das primeiras turmas no primeiro semestre de 2014.

Para que estes cursos tivessem condições para funcionar, foi realizado o primeiro concurso público para contratar novos professores, que seriam os responsáveis pela implantação dos novos cursos e também foi realizado concurso para técnicos administrativos em educação do Campus Binacional (PDI, 2020-2026). A Figura 03 mostra como está atualmente a universidade.

**Figura 3-** Foto de frente-Campus Binacional



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Atualmente o Campus Binacional segue em expansão, com o ingresso de novas turmas, professores e técnicos. Hoje o *Campus* tem no total 66 professores e 22 técnicos

administrativos. Segundo a Coordenação de Graduação (COGRAD), atende no total 1.158 acadêmicos. O curso com maior número de discentes é o Curso de Licenciatura Intercultural com 254 alunos ativos e julho de 2024, com a finalização do Processo Seletivo, houve a entrada de mais 80 discentes, somando o total 334 alunos. O CLII conta com 16 professores efetivos, um professor cedido e dois professores substitutos.

A infraestrutura atual do campus apresenta três blocos construídos com 10 salas de aula, uma copa, dois banheiros masculinos e dois femininos, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de professores, um banheiro para cadeirantes, dois depósitos, oito salas administrativas, dois banheiros com chuveiros, três gabinetes para professores, uma sala para xerox e uma sala para lanchonete. Atualmente está sendo construído mais um bloco de sala de aulas.

### **Organização da Dissertação**

Para atingir os objetivos propostos, a dissertação está organizada em quatro seções. Após a apresentação desta seção introdutória, as seções subsequentes estão divididas e enumeradas em quatro eixos.

A primeira seção, intitulada *As contribuições das epistemologias interculturais para o ensino superior dos povos indígenas*, tem por objetivo abordar as origens da perspectiva intercultural na América Latina e no Brasil, destacando os principais protagonistas que contribuíram para o surgimento dessa perspectiva na educação escolar indígena. Nesta seção, foram apresentadas as variadas epistemologias, para mostrar como veio se desenvolvendo e ganhando força na educação escolar indígena nas últimas três décadas. Para finalizar, abordou-se também como a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial nos cursos de licenciatura intercultural indígenas podem abrir o caminho para contextos de educação bi/multilíngue nas aldeias e nas comunidades dos povos indígenas.

A segunda seção, mostrou-se como ocorreu o processo de *Implementação dos cursos de licenciatura intercultural indígena no Brasil*, apresentando todo o processo e o contexto político, como também, a luta das populações indígenas para que de fato suas demandas, reivindicações e necessidades fossem atendidas pelo poder público, levando em consideração a legislação conquistada no âmbito nacional, principalmente, pós Constituição Federal de 1988, como por exemplo, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Por fim, abordou-se também o contexto da criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, apresentando as políticas e o contexto local dos povos

indígenas, destacando a luta e as especificidades para que de fato o curso fosse implantado e como está estruturado atualmente.

A terceira seção, intitulada *Aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa*, foram detalhadas as etapas da pesquisa e os aspectos metodológicos utilizados para o seu desenvolvimento. Nessa seção, foi esclarecido que a pesquisa se trata de uma abordagem qualitativa e um estudo de caso, onde a coleta de dados se deu por meio dos instrumentos de entrevista semiestruturada e observações, adotando como técnica de análise, a análise de conteúdo proposto por Bardin (2016).

A quarta seção, intitulada *Multilinguismo no contexto do CLII*, refere-se à seção de análise dos dados, onde se fez um estudo sobre o contexto multilíngue em que os acadêmicos do curso estão inseridos, demonstrando as línguas faladas pelos acadêmicos, seus respectivos contatos, grupos, famílias e troncos linguísticos, demonstrando como acontece essa interação no ambiente da universidade, seus desafios, barreiras linguísticas e políticas implementadas pelo CLII para valorizar e incluir as línguas indígenas dos alunos. A partir da análise das entrevistas e das observações, dialogando com o referencial teórico, também se averiguou as percepções que os acadêmicos têm sobre o multilinguismo presente do curso. E posteriormente, foram feitas as considerações finais da pesquisa.

## **1 AS CONTRIBUIÇÕES DAS EPISTEMOLOGIAS INTERCULTURAIS PARA O ENSINO SUPERIOR DOS POVOS INDÍGENAS**

Nessa seção serão apresentadas algumas tendências epistemológicas da educação intercultural. Se buscará inicialmente entender a origem dessa perspectiva, como se desenvolveu na América Latina e no Brasil, quais movimentos e grupos sociais foram protagonistas na sua construção, principalmente relacionada com educação escolar das populações indígenas.

A seção conclui entendendo que a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial nos cursos de licenciatura intercultural indígena podem abrir o caminho para diálogos profundos com contextos de educação bi/multilíngue nas aldeias e nas comunidades dos povos indígenas, pois acredita-se que é por meio de uma formação crítica e decolonial que os professores indígenas poderão pôr em prática os princípios norteadores da educação escolar indígena, estabelecida na legislação nacional e reivindicada pelos povos indígenas, em que possa haver o diálogo entre a perspectiva intercultural e a presença das línguas indígenas nos processos formais de educação.

Os principais autores dessa seção são: Quijano (2005); Collet (2006); Guerrero (2007), Grosfoguel (2008); Walsh (2009), Candau (2010; 2013), Paladino e Almeida (2012); Ballestrin (2013); Fleuri (2017, 2018); Baniwa (2019); Mendes (2019); Morrelo e Seiffert (2019); Candau (2020); Sacavino (2020); Sánchez (2021); Missiatto (2021); Oliveira (2021); Sousa Santos (2022), além de outros complementares.

### **1.1 Origem da perspectiva intercultural na educação brasileira**

A tradução intercultural ocupa lugar central nas epistemologias do Sul por ser um instrumento decisivo nas aprendizagens recíprocas entre grupos sociais oprimidos que, em diversas regiões e tempos históricos resistem e lutam contra as diferentes formas de dominação de que são vítimas (Santos, 2022, p. 925).

Durante muito tempo, conforme aponta Santos (2022), grupos sociais, dentre eles, os afrodescentes e os povos indígenas, lutam contra as diversas formas de opressão e dominação a que foram submetidos. Nesse sentido, a perspectiva intercultural surge através desses movimentos sociais pertencentes a grupos historicamente subjugados e silenciados que procuram livrar-se dos processos de exclusão social, sendo obrigados a lutar sempre pela sobrevivência e pelos direitos humanos básicos que lhes foram negados.

Para Candau (2013), no entanto, essa realidade pode ser vista como uma falência negativa que impedia a geração de processos de desenvolvimento, impossibilitando a confirmação da própria identidade desses grupos no mesmo patamar com outros povos e nações. Assim, a autora afirma:

Atreveria-me a afirmar que é esta perspectiva que está mudando, pelo menos em grupos significativos de nossas sociedades, especialmente aqueles aos que é negado o acesso pleno à cidadania e à democracia. Suas vozes se fazem ouvir, surda, clara e violentamente. E a sociedade começa a se preocupar pela construção de dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas, em muitos casos orientados exclusivamente para minimizar tensões e conflitos (Candau, 2013, p. 48).

Candau (2013), ratifica que a perspectiva intercultural emergiu por meio desses grupos sociais com o objetivo de mudar o cenário caótico vivido por eles, e, diga-se no Brasil, por quase 500 anos de invisibilidade, onde não tinham direito ao acesso a plena cidadania e à democracia. Porém, com o passar do tempo, essa conjuntura começa a se modificar, não naturalmente, mas pela força de resistência, onde lutavam e reivindicavam mais respeito e igualdade.

Desde então, a sociedade, por meio de representantes governamentais e não-governamentais, passou a se interessar pela criação de práticas sociais mais inclusivas e participativas. Assim, fica evidente que a perspectiva intercultural, conforme afirma Candau (2013), não emergiu por questões pedagógicas, mas por motivações culturais, políticas, ideológicas, econômicas e sociais, que tinham como principal foco, minimizar o cenário de desigualdade e subalternização que esses grupos sociais foram submetidos no decorrer da história. Porém, muitas vezes, conforme mostra Candau (2013), essas preocupações não tinham o interesse somente de promover a participação desses grupos na sociedade, mas tinham também o objetivo, diminuir conflitos e tensões causados por eles.

Segundo Candau (2013), na educação, a perspectiva intercultural surgiu há mais de trinta anos, nos Estados Unidos, a partir das lutas de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras, pressionando o modelo de sociedade até então imposta, em que sempre foram colocados como inferiores e/ou incapazes em relação aos demais grupos sociais. Para a autora, essa realidade não pode ser dissociada dos problemas sociais e políticos presentes em cada contexto em que ocorreram. Assim, Candau (2013) conclui que, “as relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo” (2013, p. 50).

Logo, foi por meio desses movimentos sociais, que a perspectiva intercultural chegou no campo educacional, porém, mais relacionada com as reivindicações das populações

indígenas de vários países da América Latina, como é o caso do Brasil. Em relação à América Latina, Candau e Russo (2010) afirmam, apoiadas em vários depoimentos que obtiveram em sua pesquisa, que a perspectiva intercultural surge, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena, a qual segundo Collet (2006), “tinha como princípios a valorização da cultura “nativa” e o desenvolvimento das populações indígenas” (Collet, 2006, p. 117).

Na mesma direção, Santos (2022) entende que o movimento se fortaleceu ainda mais nos últimos vinte anos, quando aumentou o poder político e a visibilidade midiática de movimentos que desafiaram radicalmente a ideia de desenvolvimento e o fizeram com base em premissas culturais, filosóficas e existenciais não ocidentais. Dentre esses movimentos, destacaram-se os movimentos indígenas e os camponeses. Assim, o autor afirma que:

No momento presente, esses movimentos e as lutas que eles organizaram dominam a atualidade de muitos países, dos dalits da Índia e camponeses em Moçambique, Brasil, Colômbia e México aos povos indígenas nas Filipinas, Chile, Argentina, Peru, Bolívia, Equador, Colômbia, Venezuela, Nicarágua, Guatemala, México, Canadá e mesmo nos EUA (Santos, 2022, p. 300).

Vale ressaltar que Candau (2013) afirma que, de fato, a preocupação por uma educação que respeita a diversidade tem sua origem na América Latina, porém, enfatiza que essa vertente é muito anterior ao atual movimento de valorização desta perspectiva que ocorreu no plano internacional. Fleuri (2018) dialoga com Candau (2013), quando ele diz que foram várias experiências que aconteceram em diversos países da América Latina, os quais tinham por objetivo atender de forma mais adequada os diferentes grupos sociais e culturais marginalizados, principalmente aqueles considerados diferentes aos olhos de uma sociedade que buscava a hegemonia e também a homogeneidade étnica, linguística e cultural.

Diante dessa configuração, os movimentos sociais conseguiram enxergar várias problemáticas e lutavam por justiça, igualdade, buscando o direito a serviços de bens, e seu reconhecimento político e cultural na sociedade. Candau e Russo (2010) dizem que esses movimentos se colocavam diante da realidade histórica do continente, caracterizada pela exclusão “dos outros”, fosse ela física ou simbólica, que ainda é muito forte nas sociedades latino-americanas, inclusive no Brasil. Segundo as autoras, a educação escolar exerceu papel fundamental nos estados nacionais no continente latino-americano nesse processo de homogeneização cultural.

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base

ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (Candau; Russo, 2010, p. 154).

Diante desse contexto, as lutas indígenas, antes isoladas, protagonizadas especialmente por algumas etnias, se uniram sob uma única identidade, a "indígena", especialmente nas últimas décadas, e ganharam reconhecimento e espaço internacional, assim como também os afrodescendentes, que denunciavam e condenavam as diversas manifestações de discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas. Nessas realidades, geralmente prevalecia uma ideologia que privilegiava a descendência europeia e a branquitude, subordinando e inferiorizando grupos que não podiam ser inseridos nessa categoria e em “nada contribuía” para a construção de suas respectivas sociedades, no caso a eurocêntrica (Candau; Russo, 2010).

Logo, as autoras deixam claro que práticas de resistências como as dos povos indígenas e dos afrodescendentes denunciam o racismo e as práticas discriminatórias que permeiam o cotidiano de nossas sociedades e instituições educacionais e promovem o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, elementos essenciais para a promoção da educação intercultural. Candau e Russo (2010), ressaltam ainda que a experiência das escolas indígenas interculturais desenvolvidas no continente incluiu uma nova dimensão à própria ideia de cultura no espaço escolar.

Para a nossa pesquisa é importante evidenciar o que dizem Candau e Russo (2010) que, durante esse processo, as diferentes línguas foram o primeiro passo para projetar um diálogo entre diferentes culturas. Isso também fica evidente na fala de Collet (2006, p. 117), pois ela enfatiza que o “ensino bilíngue foi considerado o fundamento para o projeto de educação intercultural”.

Assim, torna-se necessário fazer essa relação da educação intercultural com a importância das línguas indígenas dentro do processo educacional dos povos originários. Para se concretizar a educação intercultural, é importante a valorização das línguas indígenas como sendo indispensáveis para o empoderamento e visibilidade da cultura indígena, logo, indissociável também da educação escolar indígena.

Além desses grupos que contribuíram para o desenvolvimento da perspectiva intercultural, Candau (2013) e Fleuri (2018), destacam também a grande contribuição, principalmente a partir da década de 1950, dos movimentos da “cultura popular” que promoveram processos educativos, tendo como ponto de partida os componentes culturais dos diversos grupos populares.

Fleuri (2018) aponta que, desde o início dos anos 1960 no Brasil, durante um período de grandes mobilizações urbanas e camponesas, foram criados trabalhos educativos que

valorizavam a cultura popular, onde diversas instituições, lideradas por intelectuais, estudantes, movimentos religiosos mobilizaram a sociedade civil naquele contexto e criaram Centros Populares de Culturas (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular e a campanha “de pé no chão também se aprende a ler”. Ressalte-se também a proposta elaborada por Paulo Freire, que tinha por objetivo promover a educação de adultos com base em seus contextos culturais. Porém, com o golpe militar de 1964, houve um retrocesso, pois os movimentos sociais e culturais foram submetidos a um rígido processo de controle e censura, que promovia a homogeneização e a alienação cultural (Fleuri, 2018).

Esse novo quadro de desconfiança e medo implantado durante a Ditadura Militar só começou a se desfazer no final da década de 1970, e assim surgiram outros movimentos populares, apoiados principalmente por associações de bairro, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais. Os movimentos populares logo reapareceram no cenário nacional, caracterizados por grande interesse econômico, político e sociocultural e pelos direitos humanos, ligados às questões étnicas, intergeracionais, de gênero e sexualidade, diferenças físicas e mentais (Fleuri, 2018).

É importante destacar, que o desafio de promover a educação intercultural não se limita a determinadas populações específicas, pois não foram as únicas a empenhar esforços para reconhecer e valorizar culturas diferentes das suas origens. Hoje é urgente ampliar esse foco e considerar a educação intercultural como princípio norteador, teórica e prática, dos sistemas educacionais como um todo (Candau, 2013).

Foi nesse contexto, que se fazia urgente e necessário a perspectiva intercultural na educação no Brasil. Assim, como dito, esses grupos buscavam o desenvolvimento da interação e da reciprocidade dentro desses diferentes grupos, como forma de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Nesse sentido, nasce a perspectiva intercultural da educação que, nas palavras de Fleuri, “é nesta perspectiva da diversidade e das relações culturais emergentes nos movimentos sociais que se encontra possivelmente o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil” (Fleuri, 2018, p. 36).

No Brasil, a nova política para a educação escolar indígena foi influenciada pelas propostas de interculturalidade e multiculturalismo utilizadas em países da Europa e dos Estados Unidos. Assim, o termo “interculturalidade” foi usado nas políticas educacionais, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, impulsionando várias reformas para a educação escolar indígena nos anos de 1990 (Faustino et al., 2022).

Na década de 1980, no Brasil, as reivindicações dos povos indígenas ficaram mais acentuadas, forçando a sociedade e o Estado a admitir sua existência, vendo-os e ouvindo-os

novamente. Fizeram fortes frentes em Brasília, no Congresso Nacional. Utilizaram também a mídia impressa e televisiva, para fazer denúncias em relação as invasões de suas terras, e assim também reivindicar seus direitos (Maeh, 2006). Dessa forma, com a Constituição Federal de 1988, conseguiram um grande marco legal para a educação e outras áreas pelas quais eles lutavam, como saúde e a demarcação de suas terras. Conforme afirma a autora:

Tiveram, pela primeira vez, assegurado em nossa Carta Magna o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal. Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, tornou-se, hoje, o moto daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas (Maeh, 2006, p. 23).

Nessa citação fica bem evidente a defesa da implementação da perspectiva intercultural e bilíngüe como sendo a direção para a educação escolar indígena no Brasil, inaugurando um novo tempo e novos desafios para o contexto educacional das populações indígenas. Dessa maneira, a Constituição de 1988 traz umas das principais mudanças para a educação escolar indígena, garantindo uma educação diferenciada e específica para as minorias étnicas, dando a eles o direito de promoverem o ensino da língua materna e processos próprios de aprendizagem. Depois disso, segundo Faustino *et al.* (2022), várias ações foram desencadeadas com a intenção de inserir a educação escolar indígena no sistema público de ensino.

Em 1991, por meio do Decreto nº 26/1991, a educação escolar indígena deixou de ser competência legal da FUNAI e passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), sendo criadas legislações específicas baseadas nas demandas dos movimentos, comunidades e lideranças indígenas (Fernandes, 2014). Assim, com o intuito de reconhecer o direito à educação específica, diferenciada, bilíngüe/multilíngüe, comunitária e intercultural, o MEC publicou, em 16 de abril de 1991, o Regulamento Interdepartamental nº 559 que altera o Decreto 26/1991 e posteriormente as Portarias nº 60/92 e 490/93, criando em seu âmbito o Comitê de Educação Nacional Indígena com o objetivo de subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados ao Programa de Educação Escolar Indígena.

Em síntese, pode-se dizer que foi a partir do surgimento da proposta intercultural e bilíngüe na educação, que o cenário educacional dos povos indígenas começou a mudar no Brasil, e nesse sentido, foi sendo implementada em outras legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988, que traz em seu Artigo 78, o seguinte trecho:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (Brasil, 1996).

A LDB/1996 afirma categoricamente em seu texto, que o sistema de ensino da União ofertará a educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, sendo um dos objetivos, propiciar às comunidades e povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências. Desse modo, verifica-se a referência a uma educação escolar cujo objetivo é fortalecer e valorizar as especificidades culturais, étnicas e linguísticas das populações originárias, sendo possível de ser alcançada através de uma educação escolar indígena pautada pela prática do bilinguismo e da interculturalidade.

Em 1993 foram criadas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena para servir de referência básica aos planos operacionais dos estados e municípios, contemplando também em seu texto os princípios gerais da educação escolar indígena, sendo esta: específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 1993).

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escola Indígenas (RCNEI/1998) com a finalidade de oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. O RCNEI/1998 também contempla como um dos fundamentos gerais da Educação Escolar indígena os princípios: intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Em 2015, o MEC homologou a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Essa resolução também contempla um ensino marcado pela valorização das línguas indígenas e da interculturalidade, como pode-se observar em seus princípios no artigo 2º, incisos II e IV: “valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária; e promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências” (Brasil, 2015). Segundo Baniwa (2019), a educação intercultural apareceu relacionada à educação bilíngue no ensino fundamental, e depois foi se expandido para o contexto do ensino médio e da educação superior, por meio das licenciaturas interculturais indígenas, com as mesmas finalidades.

Portanto, em relação às normas educacionais que regulamentam a educação escolar indígena, após a Constituição Federal de 1988, todas trazem explicitamente em seus textos a referência a um projeto de educação intercultural e bilíngue, onde este último tem por finalidade a valorização e o resgate das línguas indígenas, sendo fundamentais para os novos rumos que a educação escolar indígena tomou a partir de 1988, que deixou “de ser veículo de imposição ideológica civilizatória para ser aliada dos projetos de futuro das comunidades indígenas” (Fernandes, 2014, p. 288).

## **1.2 A Educação Escolar Intercultural**

Antes de partir para uma pretensa abordagem e definição de interculturalidade na educação escolar, vale lembrar os conceitos de monoculturalismo e multiculturalismo na educação, pois, é a partir desses dois termos que chegaremos ao conceito de interculturalidade. Fleuri (2018) destaca que o monoculturalismo entende que todas as nações e grupos compartilham uma cultura universal em igualdade de condições. O mesmo autor diz que essa visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo legitima o domínio de um projeto civilizatório que exclui ou subjuga as minorias culturais.

Na educação escolar, apesar de muitos avanços, ainda é possível ver uma cultura escolar que possui um caráter monocultural. Na visão de Candau (2013), ainda existe uma relação homogeneizadora entre escola e cultura. Esse distanciamento entre a cultura escolar e a cultura social referencial de alunos e alunas têm sido condenados por muitos estudiosos e documentado por diversas pesquisas. Para Candau (2013) a escola deveria contemplar as seguintes características:

As nossas salas de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural (Candau, 2013, p. 52).

Nesse sentido, a escola ainda não é como deveria ser, pois ainda carrega em seu currículo um caráter homogeneizador que não consegue relacionar a realidade da escola com a cultura daqueles que fazem parte dela. Pois, a escola moderna, ainda não consegue desenvolver um conhecimento sistematizado, que possa construir significados práticos na vida dos alunos e alunas.

Permanece uma escola que não desperta o interesse dos (as) alunos (as), não instiga uma postura questionadora e reflexiva diante dos interesses sociais. Não leva a comunidade escolar a pensar o porquê se vive um contexto tão desigual, onde as relações de poder presentes são naturalizadas, em que poucos são ricos e muitos vivem na miséria, onde ainda não se tem o entendimento de que toda essa conjuntura poderia ser diferente. Porém, isso apenas seria possível se a escola despertasse nos educandos as dimensões antropológicas, políticas e culturais, conforme Candau (2013) afirma na citação acima.

Por outro lado, temos o multiculturalismo, que reconhece que cada nação e cada grupo social desenvolve historicamente sua própria identidade e cultura. Para o multiculturalismo, toda cultura é válida por direito próprio, porque corresponde às necessidades e possibilidades da comunidade (Fleuri, 2018). Ao enfatizar a historicidade e o relativismo<sup>5</sup> inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo possibilita a consideração de alternativas para as minorias. Segundo Fleuri (2018), o multiculturalismo é criticado porque, ao mesmo tempo, pode justificar a fragmentação e/ou a criação de guetos culturais que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

Para Paladino e Almeida (2012), após as lutas nas décadas de 1970 e 1980, que vimos na subseção anterior, do movimento negro e indígena contra o racismo, o Estado começou a ceder, a algumas minorias étnicas, alguns direitos. Entretanto, eles deveriam se manter dissociados do que era considerado classe dominante. As autoras deixam claro que esse fator está relacionado ao modelo multicultural que, nas palavras delas, seria, na prática, “apenas uma “tolerância” à diversidade, mas não a sua valorização. Foi “aceita” a diversidade de culturas, sua coexistência, mas não a troca ou a relação entre elas” (Paladino; Almeida, 2012, p. 17).

Para Santos (2020), para instituir uma educação multiculturalista, seria primeiro necessário romper com os modelos impostos pela educação tradicional europeia, transformando o currículo atual. Assim, seria possível a escola implantar um novo currículo bem mais abrangente e diversificado, o que significa transformar o conhecimento, sendo este mais útil para a vida do aluno, servindo para dentro e fora do ambiente escolar, tornando, dessa maneira, a aprendizagem bem mais significativa.

A partir do entendimento de Paladino e Almeida (2012) e de Fleuri (2018), e relacionando com o que diz Santos (2020), é possível afirmar que esse modelo, apesar de boas intenções, ainda baseia-se na oposição em relação ao monoculturalismo, o que a *priori* não seria

---

<sup>5</sup> O relativismo cultural é o princípio que afirma que todos os sistemas culturais são intrinsecamente iguais em valor, e que os aspectos característicos de cada um têm de ser avaliados e explicados dentro do contexto do sistema em que aparecem (Horta, 2007 *Apud* Rodrigues, 2012).

um problema, porém, não tem como proposta o tratamento igualitário da diversidade, onde uma cultura ainda se sobrepõe a outra, pois não tem por objetivo a troca ou a relação entre elas, mas sim, a aceita para apenas diminuir os conflitos sociais com os grupos historicamente subalternizados na sociedade, conforme apontam Paladino e Almeida (2012).

Além da oposição reducionista que se viu até agora entre monoculturalismo e multiculturalismo, surge, então, a perspectiva intercultural. Faustino *et al.* (2022), dizem que essa perspectiva se baseia na “ideia de trocas equilibradas entre diferentes culturas promovendo um diálogo entre as minorias étnicas e o restante da sociedade, reconhecendo o feito de que as primeiras tem sido desprezadas e não têm tido a oportunidade de exercer todos seus direitos” (Faustino *et al.*, 2022, p. 177). Candau (2013) diz que, apesar de muitas vezes os termos multiculturalismo e interculturalidade serem usados como sinônimos, eles não podem ser confundidos.

Demétrio (1995) *apud* Fleuri (2018) alega que, de fato, tudo o que se relaciona à multiétnicidade e à multiculturalidade não exige um projeto educacional, pois é inerente às fenomenologias históricas, aos processos migratórios irreversíveis que vivemos hoje e que temos sempre vivido. Entretanto, quando pensamos na interculturalidade em escolas, praças, bairros e cidades, surge a dimensão projetual. Se nossa atitude for apenas multicultural, tolerante com os outros, é muito pouco. Trata-se de ir além da tolerância como valor. É uma mudança para uma perspectiva de interculturalidade vivida e inevitavelmente projetual.

Nesse contexto, Fleuri (2018) traz três diferenças no campo da educação, de uma perspectiva multicultural para uma perspectiva intercultural. O autor diz que tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo se referem a processos históricos nos quais diferentes culturas entram em contato e interagem. Porém, a diferença está na forma de entender a relação entre essas diferentes culturas, principalmente na prática educativa.

Para Fleuri (2018), a primeira diferença seria a "intencionalidade" que motiva diferentes grupos culturais. Na proposta multicultural, o educador limita-se a considerar a convivência de diferentes culturas como um processo histórico natural, espontâneo, do qual a pessoa pode tomar conhecimento para se adaptar a ele. O educador passa para uma perspectiva intercultural quando considera não apenas o processo histórico da convivência de diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e de projetualidade. Então, verifica-se que tomar consciência e se adaptar à diferença do “outro” não é suficiente para se falar em perspectiva intercultural, é necessário propor mudanças através de propostas educativas intencionais que serão colocadas em práticas por meio de projetos, e assim promover a relação entre pessoas de culturas diferentes.

De acordo com Paladino e Almeida (2012), o modelo intercultural vai além de reconhecer a diversidade e a diferença étnica e social de uma minoria, como é o caso do multiculturalismo. Ele avança no sentido de propor o tratamento igualitário da diversidade, não havendo, nesse caso, uma cultura superior em relação a outra tratada como inferior ou subalterna. Nas palavras das autoras:

O avanço deste modelo está em tratar a diferença como fator enriquecedor e não como um obstáculo. A educação intercultural é vista como instrumento de “empoderamento” das minorias, das populações que estão à parte da cultura hegemônica. A ideia seria a de que as minorias, valendo-se do domínio tanto dos seus códigos específicos quanto dos códigos “ocidentais”, poderiam lutar por seu espaço na sociedade e na economia mundial (Paladino e Almeida, 2012, p. 17).

Tendo em vista esse conjunto de orientações, cabe uma reflexão com relação à interculturalidade no ensino superior: Dentro da universidade a diversidade e a diferença são vistas como algo que favorece o ensino ou é vista como obstáculo? A diversidade linguística presente no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena faz parte de um projeto de interculturalidade ou essa diversidade não é valorizada?

A segunda distinção que Fleuri (2018) aponta, entre as duas perspectivas, diz respeito às diferentes formas de entender a relação entre culturas e práticas educativas. Em uma perspectiva multicultural, as diferentes culturas são geralmente entendidas como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Por outro lado, na interculturalidade, educadores e educandos não reduzem a outra cultura a objeto de estudo, mas a consideram como forma de interação de um grupo social com a realidade. Fleuri (2018) complementa que:

A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confronto entre visões de mundo diferentes. A interação com uma cultura diferente contribui para que a pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilite compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou da relação social (Fleuri, 2018, p. 42-43).

Na perspectiva da educação intercultural, a compreensão da realidade da outra cultura é mais complexa, e pode-se dizer uma relação subjetiva onde se compreende e se respeita as percepções diferentes da outra cultura, além de ver lógicas diferentes na interpretação da realidade e da relação social de outro grupo, enquanto na perspectiva multicultural, ver-se apenas como objeto de estudo, onde é repassado apenas como conteúdo do cotidiano escolar e assim os alunos veem como mera obrigação de se aprender, mas sem ter a compreensão de fato das diferenças e o respeito em relação à sua cultura e a culturas distintas.

E a terceira diferença que Fleuri (2018) traz está relacionada à “formação e requalificação dos educadores”, talvez um ponto chave para o sucesso ou fracasso da proposta intercultural. Trata-se de professores capazes de superar a perspectiva monocultural e etnocêntrica da escola, que configura formas tradicionais e consolidadas de educação, mentalidade pessoal, formas de se relacionar com os outros e de atuar em situações específicas.

Vale ressaltar que este conceito vai além de uma perspectiva multicultural, também apoia mudanças no sistema educacional, pois defende a igualdade de oportunidades na educação para todos, exige a formação de professores e apoia a revisão de livros didáticos e a adoção de tecnologias e ferramentas multimídia.

O movimento intercultural reconhece, assim, a importância e a identidade cultural de cada grupo social, e ao mesmo tempo valoriza o potencial educativo dos conflitos. Procura desenvolver a interação e a reciprocidade entre diferentes grupos como fator de crescimento e enriquecimento cultural. Fleuri (2018) sintetiza assim o que seria perspectiva intercultural na prática educativa:

Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre os sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. No entanto, ainda assim, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (Fleuri, 2018, p. 37).

Fleuri (2018) concorda com o conceito de Candau e Russo (2010) quando afirma que uma perspectiva intercultural prima pelo respeito e reconhecimento das diferenças culturais. No entanto, Candau (2013) fala que perspectiva intercultural, pressupõe uma relação mútua deliberada entre diferentes culturas.

Candau (2013) traduz a perspectiva intercultural em dois sentidos: o primeiro é individual, que assume em cada pessoa a necessidade de sustentar o diálogo entre as diferentes influências culturais que se configuram e as quais está exposto, por vezes em conflito ou nem sempre fáceis de serem harmonizados. A segunda, seria a percepção social de interculturalidade, na qual direciona processos que se baseiam no reconhecimento do direito à diversidade e no combate a toda forma de discriminação e desigualdade social, e busca promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos pertencentes a diferentes universos culturais.

Assim, fica evidente que, para a autora, do ponto de vista da educação intercultural, a escola deve dar conta dos dois níveis de interculturalidade: o individual e o social. Enfatiza que é um processo constante, sempre inacabado, marcado por uma intencionalidade deliberada, onde a escola deve procurar promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e

os grupos envolvidos, e não apenas a convivência pacífica em um mesmo território ou espaço. Fleuri (2018) assim complementa a perspectiva intercultural na educação.

A perspectiva intercultural da educação, enfim, implica em mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores (Fleuri, 2018, p. 46).

Dessa forma, os conceitos se complementam, no primeiro a escola tem que lidar com dois níveis de interculturalidade, individual e social, o que pode ser verificado como um processo permanente, contínuo, no qual a escola busca apoiar dialógica e democraticamente os dois níveis.

Fleuri (2018) então acrescenta a necessidade de possibilitar mudanças profundas na prática educativa, mais especificamente na própria escola, onde realmente acontece a interação entre diferentes culturas no campo educacional, e assim poder proporcionar práticas interculturais em busca de respeito e integração entre os sujeitos e seus pontos de vista. Além disso, desenvolver processos educacionais, metodologias e ferramentas pedagógicas que possam lidar com a complexidade das relações humanas entre indivíduos e diferentes culturas.

Ressalta-se que ao longo desta dinâmica haverá uma rica troca de conhecimento, respeito e compreensão entre as diferentes culturas que interagem durante o processo educativo. Por fim, há a necessidade de reformular o papel e o processo de formação docente em que os educadores possam perceber e compreender o que estão fazendo na prática.

Com base em Candau (2013), é interessante mencionar que a educação intercultural dentro da escola não pode ser limitada a um desejável horizonte democrático e um ideal pedagógico com pouco impacto na prática cotidiana, limitado à introdução de um conjunto de atividades esporádicas que não se integram no currículo escolar, uma série de apresentações, palestras, espetáculos musicais, alimentação, dança, vídeos, etc., sobre diferentes culturas.

Neste sentido, existem ainda muitas escolas tentando introduzir práticas interculturais sem integrá-las no currículo, onde é criada uma programação para trabalhar transversalmente com as diversidades culturais dos alunos, limitado a uma vez por ano, como a festa do folclore ou mesmo a festa junina, sendo apenas uma atividade inconsciente de apresentações culturais de música, dança e teatro. Mas isso não é interculturalidade, pois a educação intercultural deve proporcionar a compreensão e percepção de diferentes culturas e devem ser realizadas diariamente na escola e essas práticas devem estar inseridas no currículo escolar. Conforme

pode-se reforçar com a fala de Cordeiro (2022) que a educação intercultural: “pode auxiliar na construção de modelos educativos em que a cultura popular seja abordada não mais na perspectiva folclórica, exótica, exógena e apenas em momentos “extra-oficiais” do currículo escolar, mas, sim, entendida como recurso educativo imprescindível” (2022, p. 320).

Em segundo lugar, há um conjunto de atividades ou mesmo um currículo específico dirigido exclusivamente a determinados grupos socioculturais e/ou escolas onde existe uma presença significativa de alunos “diferentes”; neste caso, acabaria facilmente por adotar uma abordagem de educação compensatória e interpretar a diferença como um déficit, especialmente no domínio acadêmico.

E em terceiro lugar, ser interesse exclusivo por determinadas áreas curriculares, consideradas mais relacionadas com este tipo de preocupação, como as ciências, a filosofia, a língua materna, as atividades artísticas e outras.

Ao observar essas limitações que ocorrem quando tenta-se implementar a educação intercultural, ainda se vê uma escola engessada a práticas pedagógicas tradicionais e etnocêntricas, arraigada em práticas monoculturais. Ou seja, a escola ainda precisa avançar para superar essas práticas, para superar o multiculturalismo, para então conseguir chegar no modelo intercultural na educação, onde a escola deixe de funcionar de acordo com um currículo específico voltado para um grupo exclusivo, como afrodescendentes ou indígenas, que, como sabemos, foram subjugados e ignorados durante séculos na sociedade brasileira, conforme argumenta Santos (2020):

Nesse sentido é necessário valorizar os saberes gerais, particulares e locais de cada região e de cada escola. E nunca cometer ou estimular a violência cultural contra o sujeito, pois o que deve prevalecer dentro do espaço escolar é a tolerância e o respeito às diferenças do outro, independentemente da cor de pele, da condição social ou do credo religioso (Santos, 2020, p. 91).

Segundo Candau (2013), muitos modelos educativos foram desenvolvidos na tentativa de promover uma educação intercultural, porém, ainda não contemplam verdadeiramente essa perspectiva, pelo menos a maioria deles, ainda que se tenha a boa vontade de fazer, ainda precisa-se percorrer um caminho para conseguir mérito nesse processo.

Candau (2013) afirma que durante o “Taller Nacional” realizado em Cochabamba, Bolívia, sobre “Educação Popular e Pedagogia da Diversidade” de 12 a 15 de julho de 1996, houve o momento em que os participantes distinguiram duas tendências a partir da análise de diferentes experiências educativas que sugerem trabalhar com a diversidade a partir de uma perspectiva intercultural. A primeira tendência tinha a “proposta única que se adapta à diferença”, que parte de uma proposta de caráter geral, que na prática acomoda as diferenças.

Enquanto a segunda tendência se refere a “proposta a partir da diferença”, ela inverte esse movimento e tem como ponto de partida o reconhecimento da diferença como base de qualquer trabalho educativo.

A autora ainda diz que essa tensão dialética entre o comum e o diferente é inerente à perspectiva da educação intercultural, o que permite distinguir e agrupar as diferentes propostas de acordo com a forma como essa tensão se situa e funciona. Candau (2013), considera que para se reconhecer uma perspectiva intercultural em alguma medida, ainda que de forma limitada, é necessário: 1º Promover a solidariedade e a reciprocidade entre as culturas; 2º Denunciar a injustiça causada pela assimetria cultural e combatê-la; 3º Caminhar para um projeto educativo global que inclua a opção intercultural e a luta contra todas as formas de discriminação.

Assim, Candau (2013) apresenta-nos alguns critérios básicos para apoiar os processos educativos numa perspectiva intercultural: O ponto de partida deve ser uma perspectiva em que a educação seja entendida como uma prática social em estreita relação com as diferentes dinâmicas presentes numa determinada sociedade. Outro critério é a importância da formulação de políticas educativas e práticas pedagógicas, bem como, do reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relacionadas com a igualdade e o direito à educação como um direito de todos.

Outra questão, na visão de Candau (2013), é que, a perspectiva intercultural deve influenciar não só vários aspectos do currículo explícito – objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilo de ensino, materiais pedagógicos utilizados, etc., mas também o currículo oculto e as relações entre os vários agentes do processo educativo. Dessa forma, a perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e convida-nos a reconsiderar os vários aspectos e componentes da cultura escolar e do sistema educativo.

Em suma, a perspectiva intercultural exige mais do que um projeto pedagógico na escola. Deve ser um projeto intencional pautado por práticas pedagógicas que trabalhem com a diversidade cultural, visando promover a afirmação democrática, o respeito mútuo, a aceitação das diferenças e a construção de uma sociedade onde todos possam ser cidadãos plenos.

### 1.2.1 Interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial

No decorrer da subseção anterior, foram discutidos vários sentidos da educação intercultural, em que nos deparamos com diferentes enfoques sobre o significado tanto de interculturalidade como de educação intercultural, isso com o intuito de aprofundar a problemática da interculturalidade nos contextos educacionais indígenas.

Entretanto, de acordo com Fleuri (2017), muitas vezes a proposta de interculturalidade tem se apresentado apenas como mais uma tendência do modelo multicultural, onde não há a preocupação de desenvolver qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Fleuri (2017), argumenta que se não há esforços para desenvolver o diálogo e a cooperação crítica entre os sujeitos socioculturalmente diferentes, a interculturalidade corre o risco de criar novas formas de sujeição e subalternização.

Já Walsh (2009) chama essa tendência de interculturalismo funcional, o qual pressupõe a diversidade cultural como seu eixo central, aponta para o seu reconhecimento e incorporação na sociedade nacional e no Estado, e omite os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural que mantêm a desigualdade, esta responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais.

De acordo com Baniwa (2019), essa perspectiva intercultural serve apenas como discurso para camuflar ou, no máximo, atenuar os efeitos da colonialidade. Aqui o autor utiliza palavras fortes para descrever esse tipo de interculturalidade:

Aqui o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-espécies (Baniwa, 2019, p. 60-61).

Ou seja, uma perspectiva de interculturalidade que não atende aos anseios dos povos originários, ainda longe do que eles esperam, ainda focada em práticas de exclusão, injustiça e desigualdade contra aqueles que resistem ao modelo de sociedade capitalista imposta, que ele chama de “anti-humana” e “anti-espécies”. Nesse sentido, o autor diz que as escolas indígenas buscam uma proposta intercultural que vise possibilitar aos povos indígenas o empoderamento para um diálogo mais igualitário e menos hierárquico dentro e fora da aldeia/escola. “Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente” (Baniwa, 2019, p. 61).

A fala de Baniwa (2019) vai ao encontro do entendimento de Paladino e Almeida (2012), quando compreendem que o empoderamento dos povos indígenas e diminuição da hierarquização entre as culturas são possibilidades de amenizar os impactos deixados pelo eurocentrismo implantado no decorrer da história. Para tanto, é importante abordar rapidamente os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade.

Segundo Dias e Abreu (2021), o colonialismo refere-se a uma forma de dominação e de exploração de territórios e de outros povos. Teve sua origem no século XV, a partir da dominação dos países europeus. Do colonialismo surge a colonialidade que ainda hoje mantém hierarquias diferenciadas entre dominados e dominadores que se sustenta em uma classificação étnico/racial, inclusive que se afirma na lógica excludente do capitalismo. Para Missiatto (2021), a colonialidade é herança direta do colonialismo sendo:

Um sistema que age permanentemente em reativar na contemporaneidade os valores e os sentidos que fundaram o sistema colonial e que operaram secularmente não apenas na usurpação de riquezas e de dominação dos territórios, mas sobretudo na promoção do vencimento dos corpos não brancos, sustentando uma lógica eugênica que pautou as diferenças como se vidas não fossem (Missiatto, 2021, p. 24).

Em outras palavras, a Colonialidade é o desdobramento do colonialismo, que, de acordo com Grosfoguel (2008), ainda que tenha ocorrido a descolonização jurídico-política do colonialismo, continuamos a viver sobre a mesma matriz do “Poder Colonial”. O que aconteceu na realidade foi que saímos do “Colonialismo Global” e entramos na “Colonialidade Global”. Assim, ele afirma que “A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p. 126).

De acordo com os apontamentos de Ballestrin (2013), a colonialidade tem seu desdobramento em três dimensões: a do poder, do saber e do ser. O conceito de colonialidade do poder foi desenvolvido primeiramente por Anibal Quijano, no final da década de 1980. De acordo com Quijano (2005), esse padrão de poder está fundamentado basicamente como instrumento de classificação e controle social da população mundial, de acordo com a ideia de “raça” que se deu a partir do desenvolvimento do capitalismo mundial, o qual ocorreu juntamente com a constituição histórica da América Latina.

Quijano (2005) entende que, com essa ideia de hierarquia racial, foi se produzindo nas Américas novas identidades sociais (índios, negros e mestiços), em que foram apagadas suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, assim eram vistas como identidades comuns e negativas. Dessa forma, “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação

natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 118).

Assim, essa estrutura formada justifica, segundo Walsh (2009), a superioridade e inferioridade, razão e não razão, humanização e desumanização constituindo-se na colonialidade do ser, e também na colonialidade do saber que age de forma a manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento. Além dessas três dimensões do colonialismo, Walsh (2009) traz mais uma que julgo muito importante citar nessa dissertação, a qual a autora chama de “colonialidade cosmogônica” ou da “mãe natureza”. Essa tem como foco anular “as cosmovisões, filosóficas, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as diásporas africanas” (2009, p. 15).

Nesse contexto, para romper com as correntes coloniais, emerge a perspectiva decolonial no final dos anos de 1990. Porém, começou a marcar presença, segundo Mota Neto e Lima (2021), a partir das décadas de 2000 no campo educacional e acadêmico, sendo lugares onde tem se desenvolvido com maior força, principalmente, através do grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC). Segundo Ballestrin (2013), o grupo de intelectuais deu início a um movimento epistemológico que foi de suma importância para a renovação do pensamento crítico e utópico das ciências sociais na América Latina, no século XXI.

De acordo com Oliveira (2021), a expressão decolonial surge de uma perspectiva que tem como referência o pensamento crítico que emerge a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista, e com essa ideia tenta construir um projeto teórico que visa o repensar crítico e transdisciplinar, além de ser também visto como uma força política que vai de encontro às tendências acadêmicas dominantes e eurocêntricas que foram responsáveis pela construção do conhecimento histórico e social.

A perspectiva decolonial na educação representa o seguinte, de acordo com Walsh (2009):

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes. Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no

conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade (Walsh, 2009, p. 24).

Logo, diante do exposto, Walsh (2009), de forma mais ampla, apresenta o conceito de interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica, sendo aquela:

Que questiona a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009. P. 25).

Nesse sentido, segundo Oliveira (2021), a interculturalidade crítica não é entendida apenas como um novo conceito ou termo referente ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido em uma configuração conceitual que propõe uma virada epistêmica, capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas do mundo, sem perder de vista a colonialidade.

Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica está diretamente relacionada com a decolonialidade, pois se entrecruzam conceitual e pedagogicamente, juntando forças para questionar e transformar o que fora imposto pela matriz colonial. Para complementar, Sánchez (2021, p. 37), diz que “a perspectiva crítica tem contribuído para assumir a educação intercultural como um componente importante nos processos de transformação social e construção de novos sistemas democráticos que permitam a criação de uma verdadeira força coletiva”.

Assim, verifica-se por meio da fala de Candau (2020), que interculturalidade crítica tem por objetivo superar a ideia do não reconhecimento das culturas e da hierarquização entre elas, visto que este novo modelo tende a questionar as desigualdades e diferenças impostas no decorrer da história pelo sistema colonial. Dessa forma, a interculturalidade crítica pode ser caracterizada da seguinte maneira:

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 (Candau, 2012, p. 244).

A concepção de Candau (2020), dialoga com as outras abordagens sobre interculturalidade trazida por ela (2010, 2013) no tópico anterior e também por Fleuri (2018), e complementa a noção apresentada por Paladino e Almeida (2012) e Baniwa (2019). Porém,

nessa perspectiva observa-se a questão do pensamento crítico em relação às diferenças e às desigualdades que foram se consolidando com o passar dos anos e que ela surge a partir do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença implantados pela colonialidade (Walsh, 2009).

Assim, segundo Oliveira (2021, p. 24), a colonialidade é constitutiva da modernidade, logo, “não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu”. Nesse contexto, a perspectiva intercultural dá base para a pedagogia decolonial, a qual representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre o conhecimento subordinado e o conhecimento ocidental, desafiando a hegemonia do conhecimento ocidental e a invisibilidade do conhecimento subordinado.

Portanto, a pedagogia decolonial é entendida por Walsh (2009) como algo “além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolítica produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (2009, p. 26,). Oliveira (2021, p. 27), define que Pedagogia decolonial “é expressar o colonialismo, que contribuiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia, pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento”.

### **1.3 Construindo caminhos possíveis para a educação multilíngue dos povos indígenas**

Uma pedagogia decolonial e intercultural se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio, deixa em evidência, reconhece e promove essas outras formas de produção epistêmica e de produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo global (Sacavino, 2020, p. 12).

Nessa subseção, será discutido como a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial nos cursos de licenciatura intercultural indígenas podem abrir o caminho para contextos de educação bi/multilíngue nas aldeias e nas comunidades dos povos indígenas, pois, acredita-se que é por meio de uma formação crítica e decolonial que os professores indígenas poderão pôr em prática os princípios norteadores da educação escolar indígena estabelecida pela legislação nacional e reivindicada pelo povos indígenas, a saber: específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Nesse caso, o foco será a educação intercultural e bilíngue/multilíngue.

Primeiramente, é necessário destacar que a educação no Brasil sempre propagou um país monolíngue, impondo uma língua única de prestígio, a língua portuguesa, implantando a ideia do monolinguismo e monoculturalismo. Esse discurso foi usado durante muito tempo com o objetivo de apagar e silenciar as variedades linguísticas presentes no Brasil e os diversos contextos bilíngues e multilíngues presentes em toda extensão do nosso território, entre as quais podemos citar as comunidades indígenas, que vivem, na maioria dos casos, em área de fronteira e as comunidades de imigrantes (Mendes, 2019).

Segundo Cavalcanti (1999), o mito do monolinguismo foi eficaz para silenciar as minorias, ou seja, as nações indígenas, as comunidades imigrantes que, nas palavras da autora, são “as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (Cavalcanti, 1999, p. 387). Para Cavalcanti (1999), esses contextos bilíngues/multilíngues de minorias são tornados invisíveis e são naturalizados, tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente, uma vez que as línguas faladas são de tradição oral, logo são estigmatizadas, onde o monolinguismo é visto como norma e que serve de base para os estudos linguísticos, e o bilinguismo/multilinguismo causa estranheza em muitos contextos educacionais até os dias atuais. Para ressaltar esse contexto a autora diz o seguinte:

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngües de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: I. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; II. Comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc.) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; III. Comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes (Cavalcanti, 1999, p. 388).

Nessa citação, pode-se verificar e observar um pequeno panorama de contextos de bilinguismo/multilinguismo no Brasil, que ainda são ignorados e não valorizados em muitos espaços educacionais, que vão desde o ensino infantil à educação superior. Vale dizer que, mesmo em contextos de fronteira, onde várias línguas estão em contato diariamente, o sistema educacional tende a invisibilizar essa realidade em detrimento do prestígio de uma única língua, a qual detém o domínio em relação às demais línguas que estão presentes nesses espaços.

No caso dos povos indígenas, a luta pela utilização e reconhecimento da língua materna na educação escolar durou um período muito longo na história do Brasil, podemos falar séculos. Vale dizer que o Brasil tem em média, cerca de 274 (duzentas e setenta e quatro) línguas indígenas, faladas por 305 etnias distintas (IBGE, 2010), como já mencionado anteriormente.

Maher (2006) diz que esses dados não são animadores, entretanto, eles são capazes de mostrar como os povos indígenas resistiram durante todos esses anos, pois mesmo diante de várias ações predatórias do Estado para erradicá-los do território brasileiro, como decretos, epidemias, usurpação territorial, eles permanecem até hoje e ainda continuam lutando e reivindicando seus direitos de existência.

Segundo Guerrero (2007), a luta pela valorização das línguas indígenas na educação escolar brasileira começou para que as crianças tivessem direito e pudessem usar suas línguas primeiramente para fins não educacionais nas escolas rurais, logo depois, a reivindicação foi estendida no sentido de que os conteúdos da matriz educacional fossem ensinados adicionalmente na língua indígena e por fim, que a própria educação dos povos indígenas se tornasse bilíngue.

Segundo Maher (2006), no primeiro momento, foi proposto um bilinguismo subtrativo, em que a língua indígena apenas servia como um elemento facilitador para a aprendizagem da língua portuguesa, a qual, depois de aprendida, passaria a ser a língua de instrução para o aprendizado dos demais conteúdos escolares. Nesse modelo, o objetivo final era subtrair a língua materna do repertório do falante indígena, ou seja, um bilinguismo de transição nas duas línguas e terminava monolíngue na segunda língua, no caso, na língua portuguesa. Assim, buscava-se, ao mesmo tempo, substituir a cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante.

Porém, a autora ressalta, que nas últimas décadas houve uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo paradigma, o Paradigma Emancipatório. O qual tem como foco o enriquecimento cultural e linguístico, buscando-se promover um bilinguismo aditivo. Nesse novo modelo, o aluno indígena além de aprender a língua portuguesa, é importante que ele se torne cada vez mais proficiente na língua materna de seus ancestrais. Logo, trabalha-se a importância de que língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo educacional e não apenas nas séries iniciais. Ademais, busca-se, juntamente com o modelo da educação intercultural, promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

Como observa-se, este último modelo de ensino foi ainda mais longe: foi proposto uma educação intercultural, referindo-se ao conteúdo em si e, em alguns casos, dela ser ensinada e planejada na língua materna de cada povo e a língua nacional, no caso o português, fosse aprendido como segunda língua. Finalmente, as expressões mais avançadas desta exigência incluem duas reivindicações que vão muito além do uso da língua: que os processos educativos nas regiões indígenas fossem totalmente controlados pelos próprios povos indígenas através das

suas organizações e que as línguas indígenas ou qualquer uma delas fossem ensinadas como segunda língua a toda a população do país (Guerrero, 2007).

De acordo com o exposto pelo autor, o avanço das demandas dos povos indígenas para que pudessem ter de fato sua cultura e suas línguas indígenas reconhecidos no sistema educativo do país. Logo, fica evidente que para os povos indígenas há uma relação direta da educação intercultural com o ensino bilíngue/multilíngue, pois é por meio da língua que a cultura indígena é difundida e junto com ela um conjunto de modos do indivíduo (Lemos 2018). Nessa lógica, Lemos (2018) ratifica que, no espaço escolar, no contexto do contato entre línguas, é onde também nos deparamos com o contato de culturas, onde cultura e língua estão em constante interação.

Desse modo, para se ter de fato uma educação intercultural e multilíngue, esta deve acontecer de modo coletiva, sendo necessário também que aconteça o compartilhamento de saberes, dentro do qual as línguas dos alunos sejam vetores importantes durante o processo (Mendes, 2019), e aconteça em um espaço onde “o multilinguismo não seja visto apenas como sendo a coexistência de línguas” (Lemos, 2018, p. 22).

No que diz respeito à universidade, precisa-se pensar na necessidade de promover, além das políticas educacionais para garantir o ingresso e a permanência dos alunos indígenas, também a construção de uma educação intercultural, para que de fato contemple a diversidade cultural e linguísticas dos diversos povos envolvidos no processo.

Segundo Tavares (2013), as instituições de ensino superior devem oferecer oportunidades de formação adequadas às condições de vida e aos interesses de estudantes indígenas ou de estudantes afrodescendentes e de outros setores populacionais considerados minorias, bem como a relutância das mesmas instituições em desenvolver e implementar programas de formação de professores. A educação intercultural bilíngue é a origem de muitos projetos existentes e representa mais uma motivação para enfrentar os desafios que o futuro do ensino superior continua a colocar às pessoas e comunidades envolvidas, nomeadamente a sua intervenção e participação na definição de políticas públicas.

Segundo Mendes (2019), apesar desses avanços e das boas perspectivas de melhoria na educação escolar indígena, o uso das línguas indígenas nas escolas de todo o país não é constante, e, mesmo com o avanço da legislação brasileira nesse sentido, a realidade ainda está distante dos direitos previstos. Entretanto, isso não é consequência apenas de um número reduzido de professores indígenas formados pelos cursos de licenciatura indígena do país, mas também, porque a Universidade ainda não conseguiu ofertar uma educação intercultural livre das amarras coloniais e eurocêntricas. Nesse sentido, é necessária a construção de uma

perspectiva intercultural capaz de mobilizar as práticas educativas em direção a uma educação crítica, onde o objetivo é reformular a universidade e o ensino superior para que chegue às aldeias dos professores indígenas formados.

Diante do entendimento que temos de interculturalidade crítica e sua relação com a pedagogia decolonial, vemos a possibilidade de que, por meio dessas perspectivas, quando colocadas em prática no ensino superior dos povos indígenas, elas possam colaborar para um curso de licenciatura indígena que requeira, como diz Oliveira (2021), “pensar e intervir na realidade a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como os índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (2021, p. 30).

Entende-se que, por meio dessa perspectiva de educação, poderá haver a valorização das línguas indígenas no meio acadêmico, por meio de projetos e políticas que venham visibilizar o multilinguismo dos acadêmicos indígenas para que eles possam reafirmar a necessidade da manutenção e da permanência de suas línguas em suas aldeias e comunidades, em que possa acontecer o processo de decolonização da educação.

Reforçamos essa discussão com a fala de Sacavino (2020):

Uma educação decolonial e intercultural implica questionar a existência de um centro, dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos em um contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige promover um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (Sacavino, 2020, p. 12).

Diante disso, acredita-se que a educação decolonial e intercultural, possa abrir caminho para um ensino superior que valorize os contextos de diversidade e pluralismo cultural dos povos indígenas, onde essa diversidade possa ser representada também pelas línguas indígenas, e nessa perspectiva, as especificidades linguísticas de cada comunidade possam ser respeitadas. Para isso, os cursos de licenciaturas interculturais devem proporcionar momentos de reflexão e interação sobre a realidade de cada língua presente no contexto educacional do curso, onde possam estar atentos para o bilinguismo e multilinguismo presentes em suas aldeias, sendo estimulados a criarem estratégias no âmbito da escola e de suas comunidades para fortalecerem e ampliarem o uso da própria língua. Assim, haverá a possibilidade dos alunos, enquanto acadêmicos, reafirmarem suas identidades linguísticas dentro e fora da universidade.

Esses aspectos mencionados acima são confirmados na fala de Gomes (2019), quando fala de interculturalidade e decolonialidade pela formação de professores, apesar dele se referir

a professores de línguas indígenas, que não temos como foco nessa pesquisa, mas nossa intenção é que todos os professores saiam com a responsabilidade e com o compromisso em relação ao fortalecimento e a inclusão das línguas indígenas em suas comunidades e nas escolas. É importante ressaltar quando Gomes (2019) diz que os cursos de licenciaturas interculturais “precisam se questionar, ao mesmo tempo, favorecer práticas em suas estruturas pedagógicas no sentido de permitir a este professor a construção, a reconstrução de modelos de ensino que olhem para seu conhecimento/ciência como portadora de riqueza e autonomia em relação ao PB”<sup>6</sup> (2019, p. 26).

Nesse caso, é importante ressaltar a contribuição das experiências de escolas interculturais, onde as diferentes línguas foram o início para uma educação intercultural bilíngue/multilíngue.

As experiências de escolas interculturais indígenas desenvolvidas no continente incluíram uma nova dimensão sobre a ideia mesma de cultura no espaço escolar. Diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas. Outros grupos contribuíram para a ampliação da discussão sobre educação e interculturalismo, entre eles estão os movimentos negro latino-americanos (Candau; Russo, 2010, p. 157-158).

Nesse contexto, é importante enfatizar como as línguas indígenas foram importantes para a proposição do diálogo entre diferentes culturas, ou seja, de suma importância para a implementação da educação intercultural bi/multilíngue dos povos indígenas. Assim, dialoga com Guerrero (2007), o qual defende que a educação escolar intercultural bilíngue, e acrescento o termo multilíngue, é um direito dos povos indígenas como eles o exigiram e como foi estabelecido por várias legislações nacionais e internacionais. Nesse sentido, Guerrero (2007) diz o seguinte: “Esse direito não existe nem se realiza de maneira isolada. Faz parte de um conjunto de direitos que os povos vêm conquistando e exercendo, é uma peça central no campo dos direitos culturais e está intimamente ligado ao direito, à língua e às suas consequências” (2007, p. 91).

Segundo Condo (2007), é imprescindível entender que influência da cultura na construção de conhecimentos prévios, configuração da identidade pessoal, estruturas cognitivas dos discentes fazem parte de cada etapa do desenvolvimento. Nesse sentido, a educação intercultural bilíngue vai ao encontro da proposta pedagógica decolonial que visa formar alunos pensantes, reflexivos e críticos, com competências para atuar num mundo diverso.

---

<sup>6</sup> Português Brasileiro

Após essa breve discussão, será apresentada uma experiência em relação a valorização do multilinguismo em outros contextos educacionais. Trazemos o exemplo citado por Edleise Mendes em seu artigo “Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco”, publicado em 2019, o qual tem por objetivo mostrar que o contexto contemporâneo do ensino de línguas exige de gestores, pesquisadores e professores a elaboração de políticas linguísticas que promovam a criação de áreas de diálogo intercultural capazes de construir a cooperação entre pessoas e sociedades.

A autora traz o exemplo do trabalho desenvolvido da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no campus de São Gabriel da Cachoeira, no Alto Rio Negro, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, em que mostrou que é possível a elaboração de um projeto diferenciado que, entre outros aspectos, respeita e inclui as especificidades das comunidades indígenas envolvidas, com a participação direta das próprias comunidades. Nessa experiência o curso foi organizado de acordo com o território das três línguas cooficiais do município: nheengatu, tukano e baniwa, ofertando cento e vinte vagas, inicialmente, distribuídas em três turmas de quarenta alunos cada uma (Mendes, 2019).

Mendes (2019) destaca que, além da participação direta e ativa das comunidades na construção do projeto, a iniciativa foi inovadora pela forma que concebeu a estrutura curricular do curso, por meio da metodologia do “ensino via pesquisa”, o que possibilitou que os diferentes projetos fossem executados nas línguas de instrução do curso. A pesquisadora aponta que essa perspectiva metodológica valoriza a diversidade linguística e cultural, possibilitando a apropriação dos conhecimentos pelos professores em formação de modo dinâmico, ativo e contextualizado, ou seja, nesse sentido caminhando para um cenário de decolonização do saber, regido pela pluralidade e pelo reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas (Mendes, 2019).

Vale esclarecer que, em um primeiro momento, a intenção não seria um ensino intercultural bilíngue/multilíngue nos cursos de licenciatura das várias universidades do Brasil, mas que estes possam contemplar o multilinguismo em sua matriz curricular. Vale ressaltar, o que dizem Morello e Seiffert (2019), ser difícil as licenciaturas indígenas brasileiras constituírem as línguas indígenas como línguas de instrução e produtoras das ciências, onde evidenciam que há um déficit político e ideológico que estrutura o domínio do monolingüismo colonial e que fortalece crenças que prejudicam a atualização das práticas de ensino, como também, de pesquisa e de funcionamento das instituições na direção do multilingüismo.

A experiência da Licenciatura Intercultural Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Ufam nos mostra que um dos modos de assegurar uma educação indígena diferenciada, intercultural e bilíngue é respeitar aquilo que está posto em toda a legislação específica, e também em muitos projetos que foram propostos a partir de 2005, mas que não se efetiva de fato, que é a construção do conhecimento a partir da experiência dos professores em formação e das especificidades das comunidades em que irão atuar. Parece óbvio? Mas a realidade nos mostra que não. Nesse sentido, a interculturalidade só pode acontecer como uma construção coletiva, como um espaço que emerge do compartilhamento de saberes, dentro do qual as línguas dos alunos serão vetores importantes (Mendes, 2019, p. 47).

Como afirma Mendes (2019), o exemplo dado não representa uma constante de políticas e projetos que formam professores indígenas em nível nacional. No contexto das escolas indígenas, e posso acrescentar também das licenciaturas interculturais, a interculturalidade tem sido geralmente um dos pontos de apoio de leis e ações dentro das políticas educacionais planejadas para estas áreas, mas na maior parte do Brasil está presente apenas em expressões e intenções porque, como já mencionado, não tem se materializado na realidade.

Dessa forma, defende-se que para se ter uma educação intercultural crítica e que tenha como foco a decolonialidade do poder, do ser e do saber nos cursos de licenciatura intercultural é necessário que as línguas indígenas dos acadêmicos sejam vetores importantes durante o processo de formação de professores indígenas, promovendo a valorização e a inclusão das línguas indígenas durante o processo de aprendizagem, enfatizando o multilinguismo existente dentro da universidade como também em suas aldeias e escolas. Pois, segundo Baniwa (2019), a educação escolar indígena “busca em seu projeto pedagógico e político a decolonialidade das escolas indígenas e não indígenas protagonizadas pelos sujeitos epistêmicos, autores de seus currículos escolares” (2019, p. 284).

Em suma, para fechar esse capítulo, é importante destacar que a perspectiva da educação intercultural e bi/multilíngue trouxe várias contribuições para a Educação Escolar Indígena (E.E.I), esta relacionada a reivindicações das populações indígenas, fortaleceu e trouxe mais visibilidade para a valorização da cultura e das línguas indígenas no contexto escolar, inaugurando um novo tempo para a educação escolar das populações indígenas no Brasil, principalmente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que impulsionou várias reformas e o surgimento de novas leis para a E.E.I. Atualmente, a perspectiva de educação intercultural e bi/multilíngue vem avançado em suas epistemologias e mudando o cenário educacional antes vivido pelas populações indígenas no país.

## **2 IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA NO BRASIL**

Esta seção buscará abordar o contexto da formação universitária dos povos indígenas, bem como as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas para garantir uma formação acadêmica específica e diferenciada, como também, o acesso e permanência no ensino superior no Brasil. Além disso, será mostrado como se deu a implementação dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil, levando em consideração as legislações conquistadas no âmbito nacional, principalmente, pós Constituição Federal de 1988, dando ênfase ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). Para fechar a seção, se abordará o contexto da criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP.

Os principais autores dessa seção são: Gomes (2011); Paladino e Almeida (2012); Tavares (2013); Matos (2016); Freitas (2018); Esterman, Tavares e Gomes (2017); Bastos e Gonçalves Neto (2016); Baniwa (2019); Sánchez (2021); Sousa Santos (2022); Nascimento (2022), além de outros autores e documentos institucionais do curso.

### **2.1 A universidade e os povos indígenas: A luta por uma formação específica e diferenciada**

Defendemos, pois, que o modelo de educação superior que possa reconhecer, respeitar e incluir no seu seio a interculturalidade deverá, pois, ser bem diferente daquele que existe, devendo estar enraizado nas comunidades e com a sua participação, privilegiar a diversidade linguística e responder aos anseios e necessidades das próprias populações, deverá ser, pois uma educação superior *bottom up* e *não top-down* (Tavares, 2013, p. 59).

Partindo desse entendimento de Tavares (2013), e complementando com a ideia de Esterman, Tavares e Gomes (2017), que entendem que a diversidade cultural e de saberes existentes no Brasil e na América Latina exige que as universidades correspondam e abracem essa riqueza, dando-lhes legitimidade epistemológica e promovendo a interculturalidade como diálogo inter-epistêmico, interrogarmos por que nos dias atuais ainda não temos essa universidade retratada na citação acima de Tavares? Esse é um questionamento complexo. Mas compreende-se que as universidades fundadas na América Latina foram historicamente se moldando a partir dos modelos eurocêntricos de universidade, tendo como paradigma dominante um modelo único de conhecimento, os quais se fundamentam em práticas e modelos pedagógicos baseados em experiências da moderna ciência europeia (Santos, 2022).

Nesse sentido, segundo Esterman, Tavares e Gomes (2017), a instituição “universidade” tem sido historicamente um dos elementos chave da promoção sobre os valores da civilização da Europa Ocidental, assim como, sobre a confirmação da hegemonia das ciências experimentais e de como o conhecimento e os saberes foram construídos e reproduzidos mundialmente, o que gerou processos de colonização de mentes, de poderes e micropoderes acadêmicos, de conhecimentos e de cultura universitária que resultaram não apenas da dominação colonialista, mas também processos de neocolonização levados a cabo pelo colonialismo interno, que manteve a hegemonia política, econômica e cultural das elites. O que nas palavras dos autores revela que:

[...] as estruturas de poder transmitidas e construídas em cenários coloniais e, seguidamente, a colonialidade que invade todas as dimensões da instituição universitária: desde a sua estrutura, os poderes e micro poderes em conflito, a sua gestão, os seus departamentos, a disciplinarização dos saberes, o conhecimento construído e transmitido, as produções científicas, os modelos pedagógicos, a avaliação etc (Esterman; Tavares; Gomes, 2017, p. 19).

Isso nos mostra, que nesse modelo de universidade eurocêntrica, colonial e capitalista, não há lugar para a diversidade, heterogeneidade, entretanto, dá lugar as desigualdades socioeconômicas que se somam às desigualdades raciais, étnicas-culturais, epistêmicas e sexuais (Santos, 2022).

Nessa lógica, segundo Santos (2022), a transnacionalização neoliberal da universidade e a mercantilização paralela do ensino superior estão produzindo um sistema universitário global altamente fragmentado e desigual. A desigualdade e a fragmentação são claramente visíveis não só quando se comparam universidades de diferentes países, mas também dentro de um mesmo país, como é o caso do Brasil. Assim, nos fica a incerteza de como a universidade será capaz de atender um público que foi historicamente marginalizado, subestimado e explorado.

Nesse sentido, conforme argumenta Tavares (2013), o conhecimento, patrimônio da humanidade, que deveria ser fator de inclusão e aprofundamento da democratização das sociedades, acaba se tornando um dos principais fatores de exclusão. Para o autor, a chamada “sociedade do conhecimento e da informação” é orientada por uma lógica perversa, a lógica do mercado financeiro, que representa a transformação do conhecimento em mercadoria e também o impedimento à participação da comunidade, da sociedade civil, como sendo fundamental para a promoção da informação e do conhecimento indispensável à vida social e cultural.

Nesse sentido, Tavares (2013), se preocupa com a dimensão epistemológica da universidade, como ela poderá ou não incorporar outros modelos de racionalidades e outras

epistemologias que resultam da diversidade cultural e da riqueza existente no mundo, tendo em conta a inclusão de novas camadas da população em um contexto sociocultural diferenciado, com acesso ao ensino superior, o que não acontecia num passado relativamente recente, bem como a inclusão de minorias étnicas, como os povos indígenas e os afrodescendentes que aqui no Brasil passaram/passam por um processo doloroso de discriminação e foram por muitos anos esquecidos e invisibilizados pelas políticas públicas educacionais.

No caso do nível superior para os indígenas ainda foi pior, pois, durante muito tempo, a presença dos indígenas era mínima nas universidades brasileiras. Para eles, o enfrentamento ao modelo colonial e hegemônico foi ainda mais difícil e desafiador, e ainda o é, mas a trajetória dos povos indígenas para entrar nas universidades é marcada por muita luta, resistência e ousadia, pois, segundo Paladino e Almeida (2012), as políticas de acesso dos povos indígenas ao ensino superior foram praticamente ausentes nas agendas governamentais e não governamentais até o fim da década de 1990.

No Brasil, com o processo de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, alguns movimentos sociais passaram a exigir do governo federal uma postura mais atuante diante das questões relacionadas a gênero, raça e etnia e quanto à adoção de medidas concretas para combater a desigualdade e a discriminação nesses segmentos, como as ações afirmativas (Paladino; Almeida, 2012).

Assim, na Tabela 02, abaixo, é possível visualizar o número de estudantes indígenas matriculados no período de 2012 a 2022 em Instituições de Ensino Superior, para assim fazer a relação com algumas políticas afirmativas implantadas que contribuíram para os dados mostrados.

Dessa forma, fica evidente que de 2012 a 2022, a quantidade de vagas para estudantes indígenas teve um salto considerável nas instituições públicas e privadas. Esse salto foi possível devido a implementação de políticas públicas para a educação superior indígena, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)<sup>7</sup>, como também, a Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, conhecida como “lei de cotas”.

Fazendo uma síntese da Tabela 02, é possível observar que essas políticas tiveram como resultado o aumento de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior tanto em IES públicas como em privadas.

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis em <https://www.portal.mec.gov.br>. Acessado em: 10 de setembro de 2023.

**Tabela 2-**Estudantes indígenas no ensino superior (2012 -2022) em instituições públicas e privadas

ANO	Instituições Públicas	Instituições Privadas	Total
<b>2012</b>	4.126	6.156	10.282
<b>2013</b>	5.079	8.608	13.687
<b>2014</b>	8.226	13.783	22.009
<b>2015</b>	9.810	22.337	32.147
<b>2016</b>	12.348	36.678	49.026
<b>2017</b>	13.898	42.852	56.750
<b>2018</b>	15.450	42.256	57.706
<b>2019</b>	15.837	40.420	56.257
<b>2020</b>	23.246	34.021	47.267
<b>2021</b>	16.784	29.468	46.252
<b>2022</b>	15.923	28.272	44.195

**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Superior do INEP<sup>8</sup> (2012-2022).

O Programa Universidade para Todos foi criado em 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio da Medida Provisória (MP) nº 2013, de 10 de setembro de 2004. O programa é destinado a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) apoia a oferta de cursos de formação para educadores indígenas que trabalham o *tripé* ensino, pesquisa e extensão e que desenvolvem, dentre outros, estudos sobre temas como as línguas maternas, sustentabilidade dos territórios e a cultura dos povos indígenas (Paladino; Almeida, 2012). Esse Programa tem contribuído para a entrada de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura intercultural indígena nas instituições públicas de todo Brasil, para a formação de professores indígenas para atuarem em suas comunidades após a conclusão do curso que detalharemos na próxima subseção.

E a Lei 12. 711 de 29 de agosto de 2012, que foi regulamentada no Governo da Presidente Dilma Roussef em 2012, por meio do Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, como mencionado acima, dispõe sobre o ingresso de estudantes nas Universidades Federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio por meio da reserva de cotas, onde 50% do total de vagas da instituição é subdividida, metade para estudantes de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para

<sup>8</sup> Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acessado em: 04 dez 2023.

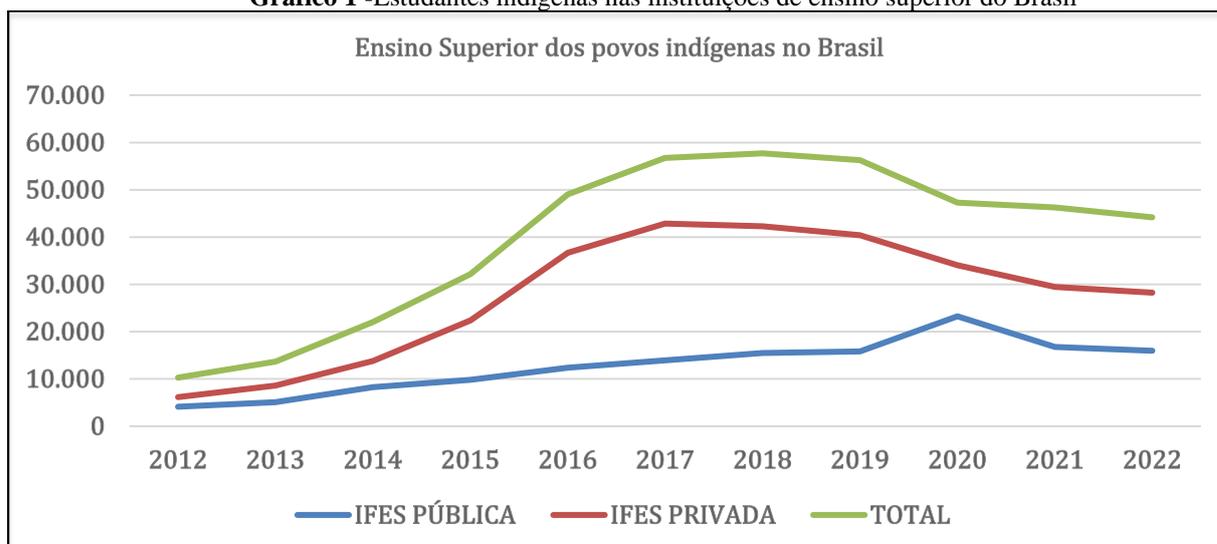
estudantes de escolas públicas, com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, isso de acordo com o último censo demográfico do IBGE (Brasil, 2012).

A Lei de Cotas e as demais ações citadas acima têm contribuído para que alunos indígenas acessem o ensino superior em instituições públicas e privadas de todo país, em vários cursos de nível superior. No caso dos povos indígenas, foram mostrados os resultados dos últimos dez anos, por serem dados mais atuais.

Em 2012, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), havia 10.282 estudantes indígenas matriculados nas instituições brasileiras públicas e privadas, em 2018 esse número subiu para 57.706, momento em que tivemos mais alunos indígenas matriculados, e em 2022 caiu para 44.195, porém, mesmo com a queda, há um número bem expressivo se comparado com os dados de 2012, ou seja, aumentou cerca de quatro vezes o número de estudantes indígenas nas universidades.

A queda também pode ter relação com o cenário político que o Brasil enfrentou no período de 2019-2022. No Gráfico 01, é possível visualizar melhor a projeção em relação ao aumento de estudantes indígenas, onde a cor azul representa as instituições públicas, a cor vermelha, as universidades privadas e a cor verde, o total de crescimento por ano juntando os dois tipos de instituições.

**Gráfico 1** -Estudantes indígenas nas instituições de ensino superior do Brasil



Fonte: INEP/ (2012-2024).

Assim, podemos dizer que a “Lei de cotas” e o Prolind foram importantes políticas para a entrada de estudantes indígenas no ensino superior, o que pode justificar o aumento de

matrículas em instituições públicas de ensino mostrado na Tabela 02 acima. É importante destacar que no período de 2002 a 2010, período anterior ao mostrado na Tabela 02 foi importante para a obtenção dos dados apresentados, o ensino superior das populações indígenas ocupou um lugar importante nas reivindicações do movimento indígena e no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que implementou os programas mencionados acima, os quais atenderam parcialmente às demandas dos povos originários (Paladino; Almeida, 2012).

Assim, com a implementação de políticas afirmativas para educação superior indígena, muitos estudantes indígenas conseguiram uma vaga em instituições de ensino superior, porém, ao ingressarem nas universidades os acadêmicos indígenas têm se deparado ainda com o modelo hegemônico, eurocêntrico e colonial que as instituições de ensino trazem enraizado em sua matriz de formação, que não valoriza a diversidades cultural e os saberes da população brasileira, outro aspecto desafiador para os povos originários. Dessa forma, Baniwa (2019) diz o seguinte: “A diversidade não pode ser tratada como mais simples na escala hierárquica dos saberes. É como se reproduzisse a noção violenta e cruel da ausência de valor nas outras epistemologias, ratificando uma única forma de saber, a ocidental (2019, p. 285).

Segundo o mesmo autor, as políticas de ações afirmativas como o Prouni e a “lei de cotas” aumentaram a possibilidade de acesso ao ensino superior para os povos originários. Entretanto, ao chegarem na universidade, eles são inseridos num “sistema epistemológico e pedagógico muitas vezes heterogêneo a seu modo de vida originário” (Baniwa, 2019, p. 65).

Nessa lógica, Tavares (2013) traz dois questionamentos: O primeiro é como a universidade contemporânea lida com as epistemologias historicamente invisíveis e subalternas em termos de criar condições para o diálogo intercultural e, posteriormente, para uma educação mais ampla e holística e, portanto, mais rica e mais cidadã? O segundo é, se o modelo universitário neoliberal vai ter a capacidade de se reconstruir em função de novos públicos que, no decurso do processo de democratização do acesso ao ensino superior, que ocorre em todos os países, ainda que em ritmos e dinâmicas diferentes, permita o reconhecimento e incorporação de outros paradigmas culturais e epistemológicos?

Nessa lógica, o autor faz uma análise sobre a Universidade que temos em contraposição à universidade que queremos, de maneira geral não apenas para os povos indígenas, mas para a sociedade em geral que precisa aprender a enxergar a diversidade como algo emancipatório na educação e não como compensatória. Nesse contexto, o intelectual indígena Ferreira (2018) compreende que, para transformar a escola, e no nosso contexto a universidade, é preciso primeiramente pensar em uma educação mais focada em conhecimentos que possam permitir a identificação das identidades dos povos indígenas como diferentes:

O desafio de transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora numa escola promotora dos costumes, das línguas, das crenças, das tradições e dos direitos originários dos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores. É pensar em uma escola focada no acesso a conhecimentos mais direcionados para a revitalização, a transmissão e a valorização das tradições culturais que identificam o povo indígena, fortalecendo sua identidade como povo diferente (Ferreira, 2018, p. 166).

Ou seja, a universidade deve propiciar, dentro de sua matriz curricular, esses elementos que fazem parte da cultura indígena, para que possam dialogar com outras culturas, outros conhecimentos e outros valores. As línguas indígenas fazem partes da cultura e da identidade dos povos indígenas, logo, o conhecimento, conforme menciona o autor, deve estar voltado para a revitalização, a transmissão e a valorização das tradições culturais com o intuito de fortalecer a identidade das populações indígenas. Isso deve ser mais forte ainda num curso de licenciatura voltado especificamente para os povos indígenas. Desse modo, a universidade deve, cada vez mais, se afastar dos modelos europeus, do seu caráter elitista e colonial que busca apagar as culturas e as tradições dos povos originários.

Segundo Gomes (2011), a maioria das universidades possui uma concepção que considera e escolhe o conhecimento científico como forma legítima de conhecimento e desconsidera outros saberes construídos nas dinâmicas sociais, especialmente aqueles produzidos e sistematizados por movimentos sociais, como os indígenas e afrodescendentes, ou seja, as universidades, de acordo com Tavares (2013), “são o resultado da influência dos modelos europeus, mantêm o seu caráter elitista e colonial, quer na sua estrutura, quer no conhecimento que produzem e reproduzem” (Tavares, 2013, p. 21).

Contudo, nos últimos vinte anos foram criadas mudanças sociais e epistemológicas que desestabilizaram este modelo de instituição de ensino superior e de conhecimento, e apontou para o surgimento de outros modelos, que chamamos de contra hegemônicos (Tavares, 2013). Assim, o autor complementa:

Conscientes da falência do modelo tradicional de educação superior, cada vez mais comprometido com as exigências do mercado e com as determinações das agências internacionais de regulação, é preciso reinventar a universidade e a educação, promover a decolonialidade das suas estruturas de dominação, democratizá-las profundamente e exigir compromissos com a justiça social e cognitiva. Apesar da expansão da educação superior, levada a cabo, sobretudo, pelo crescimento do setor privado, os processos de exclusão de grande parte dos estudantes mais pobres de uma educação superior de qualidade acentuaram-se significativamente (Tavares, 2013, p. 22).

Nesse sentido, de acordo com Tavares (2013), um passo muito importante para a educação superior seria reinventar a universidade por meio da decolonialidade de suas

estruturas dominantes e democratizá-las, de maneira que se exija mais compromisso com a justiça social e cognitiva. Além disso, é necessário análises e reflexões que discutam a aprendizagem como prática social, como também, a força emancipatória dos movimentos sociais e reconhecer os diferentes espaços nos quais o processo educativo acontece, isso por meio da tradução intercultural que, segundo Santos (2022), tem por objetivo tornar diferentes saberes mais porosos e mais conscientes das diferenças.

Outra questão, que vem das reflexões de Santos (2022), é que seria preciso também desmercantilizar a universidade porque, segundo ele, o capitalismo universitário é o principal motor do sistema universitário global, mas sempre trabalha em conjunto com o colonialismo universitário. Segundo o autor, capitalismo universitário “é um fenômeno que transformou a universidade numa empresa capitalista que, conseqüentemente, deve funcionar segundo critérios próprios desse sistema” (Santos, 2022, p. 378).

Para Tavares (2013), a atual era da educação nos países do Sul é a da decolonialidade, é tempo de construir uma educação baseada na diversidade cultural e linguística que defina a identidade das nações, tentando assim superar as reivindicações colonizadoras do monoculturalismo ocidental e hoje global.

Nesse processo, Baniwa (2019), sugere uma educação pautada no que se discutiu até o momento, voltada para a valorização dos saberes das populações historicamente diferentes, como é o caso dos saberes indígenas, quilombolas e de outras populações, a quem não é dado o mesmo valor da matriz epistêmica eurocêntrica e colonial. Nesse sentido o autor argumenta:

Nesta direção, solicita-se que tais saberes façam parte estruturalmente de espaços representativos da matriz curricular para o ensino e aprendizagem. Ou seja, que tais saberes não sejam fundamentalmente desvalorizados e silenciados. Trata-se de ação fundamental para uma pedagogia voltada para a justiça social e para uma conduta ética frente à diferença, elemento central de nossa constituição enquanto nação e sujeito. A dicotomia entre matriz comum e secundária apenas ratifica a colonialidade do saber, como já mencionado (Baniwa, 2019, p. 287).

Diante disso, ainda é muito cedo para dizer se a universidade vai conseguir se libertar do modelo neoliberal, capitalista e eurocêntrico, o certo é que esse processo já teve seu início por meio da introdução de uma abordagem intercultural e decolonial na universidade e na vida acadêmica, pois para Tavares (2013), é o começo de uma mudança de paradigma revolucionária.

## 2.2 Implementação de cursos de licenciatura intercultural indígena no Brasil

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas para a educação escolar indígena, que reconheceu os direitos linguísticos, culturais e territoriais dos povos indígenas, sendo um grande marco para a luta das causas indígenas no Brasil, o que veio muito a contribuir para o contexto educacional, conforme o Art. 231 da Constituição Federal, mencionado acima.

Diante desse novo cenário de redemocratização do país, muitas mudanças precisavam ser realizadas na educação escolar indígena, isso implicava também em mudar os órgãos que tomavam conta da política de educação escolar para povos indígenas, que até 1991 foi conduzida pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), que foi precedida pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Assim, segundo Matos (2016), a partir de 1991, a condução das políticas educacionais para os povos indígenas continuou a cargo da esfera federal, entretanto, a partir desse momento, as escolas para os povos indígenas, apesar de continuarem sob a regência de agências do Estado, ficariam agora sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação.

Nesse contexto, de acordo com Matos (2016), ocorria a luta pelo reconhecimento legal das escolas indígenas e também seu financiamento pelos órgãos públicos e não mais pela FUNAI, onde as escolas reivindicavam sua inserção no sistema público de ensino. Entretanto, o Ministério da Educação (MEC), ao receber a tarefa de definir e coordenar a execução da política de educação escolar, voltada para os povos indígenas, não tinha nenhum tipo de organização ou qualificação para trabalhar com a realidade da educação escolar indígena. A saída foi buscar ajuda externa.

Para melhor planejar as ações da nova política educacional, o Ministério da Educação (MEC) criou um Comitê de Educação Indígena composto, principalmente, por consultores ligados a entidades de apoio às populações indígenas, e através de diversos procedimentos administrativos, seminários e reuniões técnicas, aceitou como parâmetro, a experiência promovida por essas organizações, confirmando seus conceitos e metodologias (Matos, 2016), o que daria base para, mais à frente, criar uma das primeiras ações do MEC para a formação de professores indígenas, o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind).

Diante dessa nova conjuntura, precisava-se trabalhar na formação de professores, pois até então, não tinham formação superior para trabalhar nas escolas indígenas. Logo, os movimentos sociais começaram a pressionar o Governo Federal para tomar posturas mais ativas diante das situações relacionadas às temáticas de gênero, raça e etnia para combater a desigualdade e a discriminação, como por exemplo, criar ações afirmativas para a entrada de indígenas e afrodescendentes no ensino superior (Paladino; Almeida, 2012).

Nessa mesma perspectiva, Sánchez (2021) aponta que passar do nível básico da educação indígena e chegar ao ensino superior, apesar de ser uma grande conquista, não seria algo simples de se conquistar, iria depender de muito empenho das entidades governamentais e dos próprios movimentos indígenas, que já vinham lutando pela formação continuada dos povos indígenas e que essas fossem pertinentes com suas realidades.

Aconteceu em junho de 1996 um seminário intitulado “Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias”, promovido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e, um mês depois, aconteceu o seminário com a temática: “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, organizado pelo Ministério da Justiça, em Brasília. Foi nesse contexto que, na educação, foi dado destaque para iniciativas que davam maior atenção às questões étnicas e raciais. Paladino e Almeida (2012) citam a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que serviram para orientar a organização e a elaboração dos currículos das escolas e seus conteúdos mínimos, e passaram a valorizar temas como o da “pluralidade cultural”.

Porém, tudo muito voltado para a questão das situações dos afrodescendentes, enquanto que as questões indígenas permaneciam em segundo plano nas discussões das ações afirmativas, segundo Paladino e Almeida (2012). O mesmo aconteceu em relação a proposição de cotas para o acesso ao ensino superior nas universidades e em concursos públicos.

Em 2002, foram implementadas as primeiras ações afirmativas, em que o então ministro da educação, Paulo Renato Souza<sup>9</sup>, mesmo sendo contrário a política de cotas, decidiu ceder às pressões sociais e lançou o Programa Diversidade na Universidade<sup>10</sup>, que tinha como objetivo melhorar os níveis educacionais e ampliar o acesso ao ensino superior inicialmente dos

---

<sup>9</sup> Exerceu a atividade de Ministro da Educação nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) - Informação disponível: <https://fundacaoofhc.org.br/arquivo-paulo-renato-souza>. Acessado em: 19 jun 2023.

<sup>10</sup> Foi criado no âmbito do MEC com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros- Informação. Disponível em: site <https://catalogo.ipea.gov.br/politica/379/programa-diversidade-na-universidade>. Acessado em: 19 jun 2023.

afrodescendentes, combatendo a discriminação social e a pobreza, a partir da perspectiva da inclusão social. Posteriormente, com reivindicações de setores envolvidos com a educação escolar indígena, em especial organizações indígenas e organizações não governamentais indigenistas, os povos indígenas foram incorporados a este projeto (Paladino; Almeida, 2012).

Vale dizer que as ações do Estado brasileiro, que tinham por objetivo promover o ensino superior, estavam alinhadas ao modelo neoliberal proposto por organismos internacionais multilaterais de fortalecimento da iniciativa privada, no final da década de 90. Neste sentido, a luta dos movimentos negros e indígenas se tornava mais difícil, porque, segundo Freitas (2018), no neoliberalismo a educação é vista a partir da concepção de sociedade, baseada em um livre mercado cuja sua própria lógica já produz o avanço social esperado, ou seja, com qualidade, eliminando a ineficiência através da concorrência. “Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social” (Freitas, 2018 p. 31).

Assim, pode-se dizer que é um modelo que não se preocupava verdadeiramente com a diversidade étnica e cultural brasileira e com as diferenças e desigualdades sociais impostas pela matriz colonial, em que tem como centro o sistema da meritocracia que apenas cedeu às pressões de movimentos sociais e principalmente a interesses de uma classe dominante durante todo esse processo. Em 2002, ganha as eleições uma nova coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que prometia dar novos rumos à educação, e em 2003 Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da república, passando a vigorar o capitalismo desenvolvimentista<sup>11</sup> (Freitas, 2018).

Diante dessa nova conjuntura política, a educação superior passou a ocupar lugar de destaque nas reivindicações dos movimentos indígenas e o governo Lula implementou programas e projetos com ações que responderam parcialmente a tais solicitações, apesar de muitas críticas que apontam a precariedade e a insuficiência dessas medidas, sobretudo para que se institucionalizassem políticas de acesso de estudantes indígenas ao ensino superior e sua permanência. Pode-se falar que foi um grande passo para a entrada dos povos indígenas nas universidades, que antes era algo praticamente inexistente nas agendas governamentais e não governamentais:

---

<sup>11</sup> O capitalismo desenvolvimentista é uma proposta alternativa ao liberalismo econômico e não supõe, necessariamente, uma vinculação com posições nas quais o desenvolvimentismo conduza ao socialismo (Bresser-Pereira, 2007 *apud* Freitas, 2018, p. 10).

Em 2003, quando ainda eram poucas as universidades públicas com ações afirmativas, a Funai estimava que haveria aproximadamente 1.300 indígenas na educação superior universitária, dos quais 60 a 70% estavam em instituições de ensino superior privadas. É relevante frisar que, em 2002, estavam matriculados em faculdades e universidades brasileiras 3.479.913 estudantes (Inep, 2002), destacando-se, portanto, a escassa presença indígena. Outra comparação relevante diz respeito ao número de universitários com a respectiva população total. Por este critério, temos 18 universitários para um grupo de 1.000 pessoas e menos de dois universitários indígenas para cada grupo de 1.000 indígenas (Paladino; Almeida, 2012, p. 109).

As autoras Paladino e Almeida (2012) dizem que os movimentos indígenas tinham duas vertentes principais de reivindicações da educação universitária, a primeira seria a formação de professores em nível superior para que assim pudessem aperfeiçoar suas práticas docentes e adquirir instrumentos para conduzir com autonomia às escolas indígenas, como também, pudessem se ajustar às normas que os exigiam nível superior.

A segunda, seria as decorrentes das relações entre os povos indígenas e o Estado na atualidade, cuja a função seria formar quadros dentro do movimento indígena que pudessem assumir de forma qualificada, os processos de interlocução e intervenção nas políticas públicas em favor dos direitos e dos interesses indígenas. Porém, no governo Lula, as políticas públicas de educação superior indígena focaram principalmente na primeira vertente, ou seja, na formação de professores (Paladino; Almeida, 2022).

Nesse contexto, o principal objetivo da formação de professores em nível superior, segundo as autoras, seria melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas, especialmente em relação ao ensino médio, que exige professores com formação superior, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996 e a meta 17<sup>12</sup> do Plano Nacional de Educação 2001-2011.

Assim, o MEC teve como principal ação, a criação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior do MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (Secad), iniciada na gestão do primeiro ministro de educação do Governo Lula, Cristovam Buarque. Russo (2016), reafirma que esse programa surgiu para responder as demandas feitas pelas populações indígenas, no que se refere a ampliação da oferta dos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas indígenas, como forma de garantir a formação de professores indígenas de diversas etnias. O Prolind possibilitou que as universidades brasileiras passassem a receber estímulos

---

<sup>12</sup> Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

financeiros para a criação dos cursos de licenciaturas específicas, voltados para a formação de professores indígenas.

Nesse contexto, após instituírem grupos de trabalhos específicos para a criação dos cursos, as reivindicações dos movimentos indígenas foram atendidas e institucionalizada a ideia de “licenciatura intercultural” para os povos indígenas, em que foram reconhecidas duas iniciativas autônomas feitas anteriormente, da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e outra do Núcleo de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

O Prolind teve como recurso inicial, da parte que competia à Secad, retirados do Programa Diversidade na Universidade, primeira ação afirmativa em que foram inseridos os povos indígenas. Isso em detrimento da dificuldade de adequação das ações desse programa à realidade dos povos indígenas e às suas necessidades no campo da educação. Seu primeiro edital foi lançado em 2005, em que foram convocadas as Instituições de Educação Superior públicas, federais e estaduais, para apresentarem projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas, estes tendo que envolver iniciativas formuladas em conjunto com as comunidades indígenas beneficiadas e também firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação pública dos estados (Paladino; Almeida, 2012). O Quadro 02 apresenta as instituições que até 2016 haviam aderido o Prolind:

**Quadro 2-** Instituições que ofertam as Licenciaturas Interculturais no Brasil

Nº	Instituições de Ensino Superior	Sigla
01	Universidade Federal de Roraima	UFRR
02	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
04	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFGD
05	Universidade Federal de Goiás	UFG
06	Universidade Federal de Tocantins	UFT
07	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
08	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP
09	Universidade Federal do Ceará	UFC
10	Universidade Federal do Amazonas	UFAM
11	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
12	Universidade Federal do Acre	UFAC
13	Universidade Federal de Rondônia	UNIR
15	Universidade Estadual do Mato Grosso	UNEMAT
16	Universidade Estadual do Amazonas	UEA
17	Universidade Estadual da Bahia	UNEB
18	Universidade de São Paulo	USP
19	Universidade Estadual de Alagoas	UNEAL
20	Universidade Estadual do Ceará	UECE
21	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia	IFBA
22	Instituto Federal em Vitória	IFES

**Fonte:** Nascimento (2022).

De acordo com Nascimento (2022), até o ano de 2016, foram publicados 4 editais (2005, 2008, 2009 e 2013), onde durante esse período, o programa contou com a adesão de 21 instituições de ensino superior sendo 13 universidades federais, 6 estaduais e 2 institutos federais, ofertando 25 cursos de licenciatura, em 16 estados da federação, conforme ilustração do Quadro 02.

De acordo com o Censo do Ensino Superior do Inep<sup>13</sup>, em 2020 foram registradas 1.779 matrículas nos cursos de Educação Indígena, distribuídos da seguinte forma: áreas de conhecimento da educação básica (426) e Educação Indígena para a formação de professores (1.352).

Um aspecto que chama a atenção para nossa pesquisa, é que as propostas do Eixo I do edital 03/2008-Prolind (Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores em nível superior que atuam em escolas indígenas) e Eixo II (Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores que atuam em escolas indígenas em nível superior), previam práticas orais e escritas nas línguas maternas e, quando possível, criar estratégias que viabilizem a revitalização das línguas indígenas, bem como, em casos de diversidade sociolinguística, contemplar assessoria específica tanto aos alunos do curso quanto aos professores, contendo entre seus objetivos a apropriação, pelos indígenas, da variante formal da língua portuguesa empregada nos documentos oficiais escritos (Edital 03/2008-Prolind).

Isso é importante, porque de alguma forma, os projetos contemplam o uso das línguas indígenas, sejam essas em práticas orais ou escritas, além disso, devem criar estratégias para a revitalização das línguas indígenas. Dessa forma, os projetos que foram aprovados apresentavam tal exigência. Logo, os projetos aprovados no eixo I e II, têm a obrigação de desenvolver esse critério de suma importância para a valorização das línguas indígenas nos cursos de licenciatura intercultural indígena no Brasil. O que para Nascimento (2022), é algo que coloca desafios e ao mesmo tempo possibilidades: “Sem se deter nas especificidades de cada um, pode-se dizer que a maioria atende a um público multiétnico, o que coloca desafios e possibilidades, por exemplo, para o trabalho didático-pedagógico com as línguas indígenas e seus contextos socioculturais” (Nascimento, 2022, p. 144).

Segundo Nascimento (2022), apesar do programa ser reconhecido como a primeira ação de inclusão coletiva de indígenas no ensino superior fomentada pelo MEC, ele ainda padece de

---

<sup>13</sup>Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acessado em: 04 dez 2023.

problemas relacionados, de maneira geral, com sua frágil institucionalidade. A autora cita os seguintes exemplos: O programa não atende um número considerável de professores que efetivamente atuam nas escolas indígenas; há estados que não ofertam o Prolind; em muitos estados o programa não teve continuidade; a realização dos cursos que ocorre em tempos e espaços diferenciados (Comunidade/Universidade), o que dificulta a logística para o atendimento da demanda dos professores, isso por causa das várias situações geográficas dos diferentes povos.

Dentre várias questões apontadas por Nascimento (2022), ela traz uma questão que não poderia deixar de citar, que é justamente a falta de definição de uma política linguística pelo Prolind, o que compromete o trabalho com as línguas indígenas nas licenciaturas interculturais, pois, o número de profissionais especialistas nas diferentes línguas é muito reduzido, frente a diversidade sociolinguísticas dos povos indígenas brasileiros.

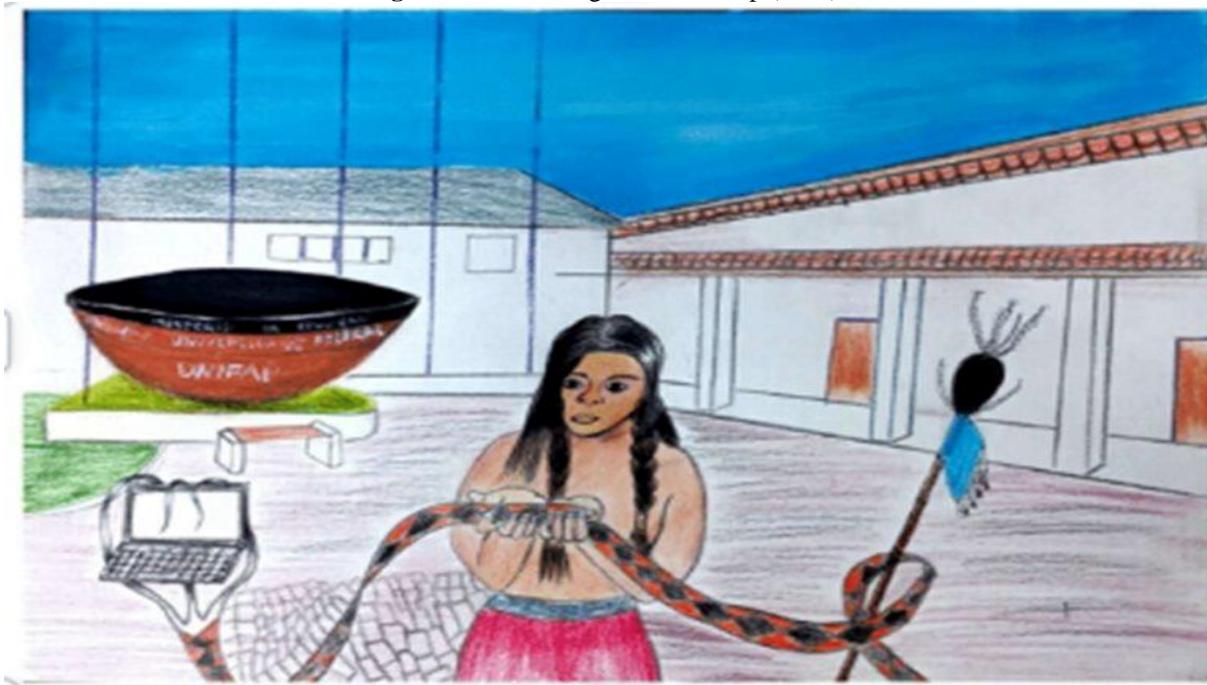
Tomando como referência Sánchez (2021), é importante destacar que apesar da institucionalização desse programa ter garantido certa formalidade e constância em relação aos recursos financeiros e aos materiais necessários para seu funcionamento, ao mesmo tempo, ele concedeu maior poder de decisão aos entes governamentais e acadêmicos responsáveis, o que não favoreceu o exercício da autonomia comunitária dos povos envolvidos.

É importante também mencionar que o Prolind não é uma política de apoio permanente, o que é sua maior fragilidade, é uma ação que foi criada para liberar recursos financeiros para esses cursos, a partir da publicação de editais nos quais são selecionados os projetos das universidades interessadas em abrir espaços para a oferta dos cursos de licenciatura, não sendo um aspecto positivo, pois o ideal é que fosse uma política permanente do estado, pois assim só traz insegurança e incertezas sobre o futuro dos cursos criados, pois sempre irão depender dos recursos financeiros provenientes dos editais, do que vai depender consequentemente a criação de novos cursos, como também, a continuidade dos que já foram implementados com a edição dos editais anteriores, conforme crítica feita por Paladino e Almeida (2012).

Na Universidade Federal do Amapá o Curso começou a ser executado em 2007. Porém, sua proposta foi apresentada somente no Edital 03/2008-Prolind para o II Eixo do edital, entretanto as discussões para a sua implementação e processo de construção do seu primeiro Projeto Político Pedagógico ocorreram no contexto das demais universidades do país, inclusive, iniciaram os debates para sua criação em 2002, no mesmo período da criação dos Cursos da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e da Universidade Federal de Roraima (UFRR), questão que iremos apresentar a seguir.

### 2.3 A Licenciatura Intercultural Indígena chega a Unifap

**Figura 4-**Povos Indígenas na Unifap (CLII)



**Fonte:** [https://www2.unifap.br/indigena/apresentacao-do-clii/\(2024\)](https://www2.unifap.br/indigena/apresentacao-do-clii/(2024)).

A figura 04 está na página inicial do site do CLII, representa o conhecimento científico e tecnológico da universidade, porém, sem deixar de lado os saberes e a cultura dos povos indígenas.

Assim como os demais cursos de licenciatura indígena de outras universidades do país surgiram, impulsionados pelas mudanças nas legislações educacionais ocorridas principalmente nas décadas de 1980 e 1990, e também movidas pelas lutas dos movimentos e organizações indígenas e não-indígenas, na Universidade Federal do Amapá não foi diferente. No que se refere ao nível superior, acentuou-se, como vimos, os debates e as reivindicações para o acesso e formação universitária dos povos originários.

Os cursos de licenciatura indígena surgiram como uma demanda por formação de professores, que, de acordo com o almejado pelos povos indígenas, seria uma educação específica e diferenciada que atendesse suas especificidades culturais, étnicas e linguísticas. Essas sendo muito importantes para a afirmação da identidade indígena e o protagonismo dos professores indígenas brasileiros (Bastos; Gonçalves Neto, 2016).

De acordo com Bastos e Gonçalves Neto (2016), os debates em torno da criação do curso na UNIFAP aconteceram a partir da crescente organização política dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Esses povos se mobilizaram para ampliar as reivindicações no

campo da educação, o que foi de extrema importância para dar início aos debates e a construção do projeto do Curso de Educação Escolar Indígena em 2002 na UNIFAP.

No processo de construção do curso é interessante registrar a presença dos povos indígenas do Amapá e do norte do Pará. Os grupos indígenas dessas duas regiões mantêm, historicamente, uma intensa relação de proximidade e várias redes de contatos, acumulando uma longa história de intercâmbios (VIDAL, 2009). A educação é um aspecto importante nessa relação e tem sido elemento essencial para a afirmação da identidade indígena desses grupos (Bastos; Gonçalves Neto, 2016, p. 175).

Nesse sentido, segundo os autores, os cursos de licenciatura viriam na perspectiva de atender as peculiaridades dos seus projetos comunitários de valorização de suas identidades da cultura indígena, visto que ainda reclamavam a baixa qualidade do ensino básico nas aldeias, onde, mesmo com as mudanças constitucionais realizadas em 1988, os avanços eram pouco visíveis, onde o ensino era ainda igualado ao das escolas rurais e permaneciam com difíceis condições de ensino e com materiais didáticos que não retratavam a realidade das comunidades indígenas, havendo ainda uma contradição entre as leis e a realidade das escolas indígenas no Amapá.

Nesse contexto, segundo Bastos e Gonçalves Neto (2016), as demandas e contradições em torno da educação escolar indígena foram centrais para consolidar as discussões sobre a necessidade e urgência de formação superior de professores no estado Amapá a partir de 2002. O que o movimento indígena buscava era justamente o oposto do que estava ocorrendo nas escolas das comunidades indígenas, queriam que se implementasse, de fato, a educação intercultural e diferenciada, porém, esse modelo iria demandar a necessidade de novas escolas e a formação de professores indígenas para todos os níveis de ensino. Assim, a abertura de vagas no ensino superior para os jovens indígenas recém formados no magistério tornou-se pauta principal nos debates feitos pelas instituições e organizações indígenas no Amapá.

Bastos e Silva (2021), relatam que os líderes dos povos indígenas do Amapá e do norte do Pará, faziam muitas críticas ao fato de que os professores não indígenas recebiam formação acelerada e muito superficial por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEED/AP) e por outras instituições de apoio aos povos indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Argumentavam que esses professores, ainda que tivessem magistério ou nível superior, não possuíam conhecimento sobre os povos indígenas da região, de suas línguas e tradições. O que trazia enormes contradições em relação ao processo de educação escolar nas aldeias, impedindo a efetivação de um ensino intercultural, crítico, emancipatório e libertador (Bastos; Silva, 2021).

Nessa época, de acordo com Bastos e Gonçalves Neto (2021), a situação mais problemática era os anos finais do ensino fundamental II (5ª a 8ª série) e o ensino médio. Pois, os alunos que terminavam a 4ª série, caso quisessem continuar os estudos, eram obrigados a se mudar para a cidade de Oiapoque ou outra cidade, para assim poderem concluir o ensino fundamental II e o ensino médio.

Com o objetivo de minimizar esse problema, entre 2002 e 2003, as organizações indígenas decidiram aderir ao Sistema Operacional Educacional Modular (SOME), e em 2009 o NEI/SEED/AP o transformou no Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena (SOMEI). Contudo, a estrutura do SOME também apresentava diversas deficiências, como a presença e rotatividade de professores não indígenas, conteúdo fora da realidade dos indígenas do Oiapoque, critérios de avaliação e aprovação definidos unilateralmente pela SEED/AP, além de embates interétnicos entre professores não-indígenas e alunos, causados, principalmente, por barreiras linguísticas e socioculturais (Bastos; Silva, 2021).

Como afirma Baniwa (2006), a luta pela escolarização indígena representava dentro das organizações e dos povos indígenas uma oportunidade de recuperar o controle sobre a vida de suas comunidades que a escola e a igreja lhes haviam tirado, e dos professores seria uma chance de obter ganhos sociais e espaço político na luta pelos seus povos.

Diante das dificuldades, em relação a promoção da Educação Escolar Indígena, enfrentadas pelos povos indígenas do Amapá e norte do Pará, chegou ao conhecimento dos órgãos competentes e os levou a se posicionarem e solicitarem contribuições à UNIFAP para a formação de professores indígenas em nível superior (PPC, 2019).

Para mudar esse cenário mostrado acima e atender as solicitações das populações indígenas, em 2002, iniciaram-se várias reuniões de articulações em que envolveram instituições e organizações indígenas e não-indígenas com a UNIFAP, foram durante essas reuniões que surgiram as primeiras propostas do Curso de Licenciatura Indígena. Em 2003, formou-se o primeiro Grupo de Trabalho Interinstitucional (GT)<sup>14</sup>, para também debater e propor medidas que pudessem garantir o acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior no Amapá. O GT cumpriu uma agenda de cinco reuniões na UNIFAP e teve seus membros nomeados pela portaria n.º 859/UNIFAP, de 26 de novembro de 2003 (Bastos; Gonçalves Neto, 2016).

---

<sup>14</sup> O GT foi composto por representantes (titulares e suplentes) das seguintes entidades: UNIFAP, NEI/SEED/AP, FUNAI-Brasília, FUNAI-Oiapoque, FUNAI-Macapá, AGM, APIO, APINA, APIWATA, APITU, Centro de Cultura Wayana-Apalai, Instituto de Pesquisa e Formação (IEPÉ), Conselho Estadual de Educação (CEE), Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), Divisão de Ensino Médio (DIEM), Câmara de Vereadores de Oiapoque, Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) (Bastos; Gonçalves Neto, 2016, p. 183).

Em 2004, essas reuniões aconteceram em Macapá, Oiapoque e em algumas aldeias das Terras Indígenas do Amapá, em que foram definidas algumas metas para o acesso e permanência dos povos indígenas na Universidade. Em outubro de 2005, foi formalizada a proposta do curso de Licenciatura Escolar Indígena, que trouxe consigo as demandas sobre a formação de professores para atuarem nas comunidades indígenas, de acordo com as legislações educacionais brasileiras (Bastos; Gonçalves Neto, 2016).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena foi criado e aprovado pela Resolução nº 021 (CONSU/UNIFAP), de 11 de setembro de 2006. Esse primeiro PPC do curso, estabelecia como objetivo “formar e habilitar professores indígenas, prioritariamente dos povos e comunidades do Amapá e do norte do Pará, para o magistério na Educação Básica das escolas indígenas” (PPC, 2005, p. 22).

O Curso começou em junho de 2007, após a realização do primeiro Processo Seletivo Indígena (PSI) que ocorreu em Oiapoque. Nesse certame foram aprovados 30 professores indígenas<sup>15</sup> com a formação em magistério para fazerem parte da primeira turma com sede no município de Oiapoque. Desde sua primeira proposta, ele é caracterizado como curso regular da UNIFAP e foi um dos primeiros a ser implementado no Brasil, conforme identificamos acima (PPC, 2019).

Em 2011, com a conclusão da primeira turma, o curso passou pelo processo de Reconhecimento do Ministério da Educação, com o conceito 03, e em 2013 foi aprovado pela portaria nº 546/2014 – SRES/MEC, e passou a se chamar Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Essa mudança foi necessária para atender à legislação em vigor sobre a educação escolar e políticas nacionais dos povos indígenas e suas comunidades, ressaltando a diversidade e a interculturalidade presente em seu contexto (PPC, 2019).

O novo projeto de 2019 foi aprovado após o primeiro seminário intitulado: “Os Indígenas e a Universidade: 10 anos de lutas, conquistas e desafios do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – UNIFAP”. O evento foi um diálogo com a sociedade em relação à presença e atuação do curso durante sua primeira década no campus binacional de Oiapoque, com a função de avaliar os objetivos e finalidades do curso, e ainda fazer um panorama sobre os resultados alcançados na formação de professores durante esse período, em relação ao *tripé*: ensino, pesquisa e extensão. Na Figura 05, tem-se o cartaz do evento.

---

<sup>15</sup> O Curso teve início com o ingresso da primeira turma constituída por 30 (trinta) discentes indígenas dos povos Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã, Karipuna, Palikur, Wajãpi, Apalai e Kaxuyana. Apesar do Curso também atender os Wayana e Tiryó, não houve ingresso de discentes desses povos no primeiro Processo Seletivo Indígena (PPC, 2019, p. 17).

**Figura 5**-Cartaz do Evento do ano de 2017



**Fonte:** Foto da autora (2023).

O cartaz do evento (Figura 05) é do ano de 2017 e foi encontrado durante a pesquisa de campo. Nesse cartaz pode-se observar, o título do evento e logo abaixo, as imagens de grafismos que representam cada povo que é atendido pelo CLII na Universidade Federal do Amapá, *Campus* de Oiapoque.

Nesse seminário, os atores sociais puderam colocar suas perspectivas relacionadas com o momento histórico atual e as novas demandas de formação indígena regional e nacional.

O PPC do CLII 2019 é uma resposta do Curso às novas demandas das comunidades indígenas por ele atendidas e das políticas nacionais da Educação Escolar Indígena. Esta Licenciatura Intercultural contribui para a formação de professores pesquisadores capazes de compreender seus contextos locais/regionais e intervir com autonomia no desenvolvimento de projetos, pesquisas, estudos e ações direcionadas à educação escolar, mas também relacionadas com o contexto indígena nacional (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2019, p. 8).

Atualmente está em vigor o novo projeto pedagógico do curso (2019), que tem como objetivo geral “Formar docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico” (PPC, 2019, p. 28).

O curso ampliou seu atendimento, que agora tem como ingressantes não apenas professores, mas, também, aqueles que queiram iniciar a carreira docente ou em gestão escolar e pesquisadores, abrindo a possibilidade de aumentar cada vez mais o quadro de professores, gestores e também pesquisadores indígenas nas comunidades do Amapá e norte do Pará.

O PPC 2019 também modificou a periodicidade do PSI, pois anteriormente era anual, com a entrada de 30 discentes, com a mudança, o PSI agora é realizado a cada dois anos, porém com a entrada de 80 acadêmicos, sendo as vagas distribuídas entre os nove povos indígenas do Amapá e do norte do Pará.

A mudança foi definida, por meio de um estudo do próprio Núcleo Docente Estruturante do curso que avaliou que a entrada bienal atenderia melhor uma demanda recorrente das comunidades indígenas expressas em documentos e discutida em suas Assembleias. Assim, eles tiveram um aumento de 20 vagas e segundo o PPC “aproveitamos melhor nossa capacidade docente, uma vez que as turmas do Núcleo Específico se tornam maiores; e potencializamos as atividades do Curso” (2019, p. 20). Mostramos a seguir um breve resumo de dados do CLII, no Quadro 03, tirado do PPC (2019).

**Quadro 3-** Dados do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

<b>Denominação do curso:</b>	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
<b>Forma de Ingresso:</b>	Processo Seletivo Indígena (PSI), específico e diferenciado, para atender 09 povos indígenas, realizado pela UNIFAP, ocorre a cada dois anos.
<b>Número de vagas oferecidas por processo seletivo:</b>	São 80 vagas distribuídas por etnia: Galibi Marworno, Karipuna, Palikur, Wajãpi, Apalai, Waiana, Tiriyó, Kaxuyana, Galibi Kalinã.
<b>Grau conferido:</b>	Licenciatura
<b>Turno:</b>	Integral
<b>Modalidade de ensino:</b>	Presencial
<b>Regime de matrícula:</b>	Semestral
<b>Título acadêmico conferido:</b>	Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, com habilitação em Linguagens e Códigos ou Ciências Humanas ou Ciências Exatas e da Natureza.
<b>Período mínimo e máximo de integralização:</b>	Período mínimo é de 08 semestres e máximo de 16 semestres.
<b>Carga Horária Total do Curso:</b>	3.825 horas
<b>Atos legais de criação (CONSU):</b>	O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi criado e implantado a partir da Resolução n° 21/2006- CONSU/UNIFAP de 11 de setembro de 2006 que o aprovou <i>Ad referendum</i> com o nome de Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amapá.
<b>Reconhecimento:</b>	O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi reconhecido em 2013, com conceito 03 pelo Ministério da Educação, portaria n.º 546/2014/SRES/MEC.

**Fonte:** Quadro elaborado pelo NDE a partir dos dados obtidos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PPC, 2019, p. 20-21).

Em relação ao quadro 03 acima, foi retirado o nome da coordenadora, devido a rotatividade, pois, geralmente, acontece a mudança a cada dois anos.

Atualmente, o CLII desenvolve suas atividades com 16 professores efetivos do quadro da Universidade Federal do Amapá, um professor cedido e dois professores substitutos. Segundo a Coordenação de Graduação do Campus Binacional (COGRAD), o CLII atende 254 alunos, e, atualmente, por meio de processo seletivo ingressaram em julho de 2024 mais 80 acadêmicos, somando o total de 334 alunos ativos no curso.

Conforme o PPC 2019, O CLII apresenta sua organização curricular segundo a legislação que regula as licenciaturas, de acordo com a Resolução nº 02/2015-CNE/CP e abrange uma estrutura de componentes curriculares específicos para a formação de professores indígenas definidas pela Resolução nº 01/2015- CNE/CP, de acordo com a legislação da UNIFAP. O curso apresenta três núcleos estruturantes: a) Núcleo Comum e Específico, que compreendem os conteúdos curriculares da Base Comum e Específica das áreas de habilitação; b) Núcleo de Práticas Pedagógicas; c) Núcleo Complementar.

O Núcleo Comum e Específico do Curso é composto pela Base Comum e pela Base Específica. Na Base Comum estão concentrados os conhecimentos introdutórios, pertinentes à formação na Licenciatura Intercultural Indígena. A Base Específica é definida por cada habilitação do Curso: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; e Ciências Exatas e da Natureza, e compreende os conteúdos curriculares científico culturais de natureza teórica da Licenciatura Intercultural Indígena, conforme a escolha do discente, realizada ao final do 3º semestre (PPC, 2019).

Como nossa intenção não é analisar de forma exaustiva o PPC do curso, irei abordar a questão das suas políticas linguísticas, aspecto de suma importância para essa dissertação. Conforme já foi apresentado, o CLII atende povos falantes de variadas línguas pertencentes às famílias linguísticas: *Karib* – onde estão classificadas as línguas faladas pelos povos Apalai, Wayana, Tiryó e Kaxuyana; *Aruak* – Palikur; e *Tupi Guarani* – Wajãpi, além de uma língua crioula de base francesa – o *Kheuól* – falada pelos Karipuna e pelos Galibi-Marworno. Além disso, muitos estudantes têm o português como primeira língua, outros falam uma ou mais línguas indígenas, além do português. O curso não é bilíngue, a língua portuguesa é a língua de instrução do curso.

Diante dessa rica diversidade linguística, o PPC propõe “o estabelecimento de uma política linguística que orchestre práticas e intervenções didáticas que valorize e prestigie o heterogêneo repertório linguístico do Curso” (PPC, 2019, p. 73). Nesse sentido, o PPC (2019) compreende que ações desenvolvidas para fortalecer e valorizar as línguas indígenas tem como premissa:

Impedir que as atividades acadêmicas se tornem o canal de enaltecimento da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas tornando-se, assim, um gatilho para o desprestígio das mesmas. Ao contrário, o Curso possui componentes curriculares e atividades de formação discente planejadas para revigorar, fortalecer, promover e dinamizar as línguas indígenas a fim de que elas possam fazer frente à força da língua portuguesa nas escolas indígenas (PPC, 2019, p. 73).

Esse entendimento que o PPC (2019) traz em sua estrutura dialoga com Mendes (2019), quando a autora ressalta que só haverá efetivamente uma educação intercultural, quando ocorrer o compartilhamento de saberes, onde as línguas dos discentes sejam vetores importantes e possam fazer frente dentro da própria universidade, onde seja possível seu uso na sala de aula e em demais espaços acadêmicos e complemento, pois assim elas também serão levadas para as escolas e comunidades indígenas. Além disso, o PPC (2019) enfatiza que apesar da área de Linguagem e Códigos ser estritamente relacionada com as discussões de questões linguísticas, as práticas da alteridade e da identidade devem se fazer presente em todas as áreas de conhecimento do CLII, não sendo uma tarefa somente da área de linguagens e Códigos.

Para finalizar, é importante trazer a fala de Paladino e Almeida (2012), em relação a algumas críticas relativas a diferentes aspectos dos cursos de licenciatura intercultural. A primeira seria pelo fato de serem no formato modular de ensino, como é o caso do CLII, que funciona somente em dois períodos do ano na universidade, onde professores e os alunos ficam em média de 30 a 60 dias corridos estudando, o que acaba se tornando cansativo para professores e discentes, com aulas que iniciam pela manhã e terminam apenas à noite, com concentração de informação e atividades.

Outra questão, é que essas etapas presenciais acontecem no período de férias escolares, em relação aos demais cursos regulares da universidade. No CLII também ocorre dessa forma, geralmente acontece nos meses de julho, agosto e também janeiro e fevereiro, o que dificulta a interação e o contato entre os alunos indígenas e não-indígenas dentro da Universidade, indo de encontro com a meta do Prolind de “Interculturalizar a Universidade” (Paladino; Almeida, 2012).

Outro debate a ser problematizado é em relação aos eixos norteadores dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas Indígenas, e como eles vêm produzindo o diálogo a partir da perspectiva intercultural. Fala-se também da falta de docentes formadores, já que muitos participam de várias licenciaturas ou são professores convidados que pertencem a outros colegiados e já acumulam várias outras atividades, assim fica difícil acompanhar as atividades pedagógicas dos alunos após o término de cada módulo.

Portanto, apesar dos entraves apresentadas acima por Paladino e Almeida (2012), pode-se dizer que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UNIFAP representa uma resposta

positiva à luta dos movimentos indígenas e não-indígenas que buscavam a formação de professores para atender às demandas de suas comunidades e que pudessem cumprir, em parte, as exigências das novas legislações educacionais, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

De forma geral, os cursos de licenciatura intercultural indígena ainda carecem de muitos investimentos por parte do Governo Federal, políticas de valorização de seus professores, como também, reformulações estruturais e pedagógicas que sejam capazes de atender a educação específica, intercultural e diferenciada pela qual os povos indígenas vêm lutando há anos e que possa contemplar os anseios e as expectativas educacionais por eles almejadas.

### 3 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a construção da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa. De acordo com Gamboa (2003), o método qualitativo busca entender e interpretar fenômenos sociais com a finalidade de mostrar a subjetividade dos fatos se pautando em modelos consensuais como critérios de verdade. Desse modo, a pesquisa qualitativa, diferente da quantitativa, atenta-se aos aspectos da realidade que não são quantificados, focando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Silveira; Córdova, 2009).

Segundo Minayo e Sanches (1993), a abordagem qualitativa preocupa-se em trabalhar em um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos sociais, os quais não podem ser quantificados, que seriam, na verdade, seus significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que vai ao encontro dos objetivos que se pretende alcançar no desenvolvimento dessa pesquisa.

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória. Esse tipo de pesquisa tem como proposta dar maior familiaridade ao problema, com a intenção de torná-lo mais explícito e/ou construir hipóteses. Geralmente ela envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com os colaboradores e análise de dados (Gil, 2002). “Ela tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p. 41).

Em relação aos procedimentos, é um estudo de caso, o qual é caracterizado como uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não podem ser claramente visíveis (Yin, 2015).

Segundo Yin (2015), o estudo de caso possui quatro fundamentos básicos que o orientam, o que leva à maximização da validade de constructo e confiabilidade dos achados, a saber: utilizar múltiplas fontes de evidência, criar um banco de dados, estabelecer a relação entre o que é encontrado e ter cuidado ao usar dados de fontes eletrônicas.

Nesse sentido, essa pesquisa, por meio deste método, buscará compreender o multilinguismo no interior do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP e como este contribui para a formação dos professores indígenas a partir do seu caráter intercultural, bem como, evidenciar os desafios, e outros aspectos dentro do curso, além das percepções decorrentes da heterogeneidade das línguas indígenas faladas pelos alunos do curso.

Definiu-se esse método porque ele abarca as técnicas de coleta de dados que darão suporte à pesquisa: observação direta e entrevistas semiestruturadas.

Para melhor organização, a pesquisa foi dividida em quatro etapas de execução: 1) Aspectos éticos da pesquisa, 2) levantamento bibliográfico, 3) Pesquisa de campo: 3.1) observação direta nas aulas do curso e em todo o *campus* durante as atividades presenciais do CLII; 3.2) Entrevistas semiestruturadas com discentes, 4) Análise dos dados.

Concomitantemente com os aspectos éticos da pesquisa, iniciou-se a revisão bibliográfica, com o objetivo de fazer um estudo amplo das referências teóricas já publicadas, com o intuito de analisar e discutir as variadas contribuições científicas desses trabalhos. Têm-se como fontes principais livros e artigos científicos, mas também outros tipos de publicações (Gil, 2002).

Dessa maneira, com o auxílio da literatura especializada, primeiro discorreu-se sobre as epistemologias da educação intercultural com o objetivo de mostrar como ela está relacionada com a importância da valorização das línguas indígenas nos espaços acadêmicos, além de fazer o levantamento do histórico de implementação dos cursos de licenciaturas interculturais indígena nas instituições de ensino superior do país, e apresentar o contexto da criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá. Esta etapa serviu também para enfatizar a importância da utilização das línguas indígenas e seus avanços políticos, culturais e epistêmicos.

Além disso, foram verificados outros documentos necessários para o andamento da pesquisa, dentre os quais, leis, decretos, resoluções, mapas, documentos internos e externos do CLII e da UNIFAP. Os materiais foram selecionados, realizando assim um diálogo entre os principais autores que abordam a temática.

Na terceira etapa iniciamos a pesquisa de campo, que, na concepção epistemológica de Prodanov e Freitas (2013), pode-se afirmar que consiste em uma observação dos fatos e fenômenos da forma como eles ocorrem espontaneamente. Para complementar, Gil (2002) diz que a pesquisa de campo se caracteriza por fazer uma investigação, que, somada à pesquisa bibliográfica e/ou à pesquisa documental, visa realizar a coleta dos dados com as pessoas ou grupos de pessoas colaboradoras. Assim, ela tem como finalidade explicar e compreender o problema por meio da observação dos fatos e fenômenos, da maneira como eles realmente acontecem, sendo que no final os dados são interpretados e analisados tendo como apoio uma teoria sólida e fundamentada.

Nesta fase da pesquisa de campo foi utilizado como instrumento para coleta de dados, primeiramente, a observação. Em relação a essa etapa, ela não foi feita apenas nas salas de aula,

mas também em outros espaços que envolvem o curso, como em casos de palestras ou atividades extras que envolveram os discentes dentro da cidade de Oiapoque. Não foi necessário entrar em terras indígenas para fazer as observações.

Durante as observações foram feitas várias fotografias que foram apresentadas na análise dos dados. Foi solicitado a todos os estudantes que assinassem o “Termo de autorização de imagem”, conforme o Apêndice C desta dissertação.

Para executar a pesquisa de campo, foi necessário viajar três vezes para o município de Oiapoque, durante as etapas de aulas presenciais do CLII. A pesquisa de campo com as observações iniciou em 2023 na etapa de janeiro/fevereiro, na etapa de julho/agosto do mesmo ano e na etapa de janeiro e fevereiro de 2024. As observações foram feitas nas aulas de vários professores de áreas de conhecimento diferentes. Foram feitas discretamente, anotadas em um caderno de campo e posteriormente descrita com mais detalhes em outro momento para não constranger os professores ou os discentes durante as aulas.

Esta técnica ajudou a complementar as informações coletadas através das entrevistas que foram feitas posteriormente. A técnica da observação é indispensável para toda pesquisa científica, pois consiste em olhar atentamente um objeto de pesquisa para adquirir conhecimento de maneira clara e objetiva sobre ele (Prodanov; Freitas, 2013).

Após as observações, iniciamos as entrevistas semiestruturadas com os discentes. Para selecionar os discentes para as entrevistas, utilizamos o seguinte entendimento: como o curso atende nove povos que habitam no norte do Pará e Amapá, e sabendo que o número de vagas não é preenchido de forma igualitária entre esses povos, devido aos aspectos de sua demografia populacional, foram entrevistados estudantes que entraram no curso no período de 2018-2022.

Assim, conseguiu-se entrevistar doze acadêmicos distribuídos da seguinte forma entre os povos: Galibi-Marworno (3 alunos/as); Karipuna (4 alunos/as); Palikur (2 alunos/as); Apalai-Wayana<sup>16</sup> (1 aluno/a); Tiryó-Kaxuyana (1 aluno/a) e Wajãpi (1 alunos/as). Durante as entrevistas não foi encontrado nenhum estudante dos povos Galibi-Kalinã.

O processo de inclusão de discentes na pesquisa foi baseado nos seguintes critérios: estar matriculado e efetivamente frequentando o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e que tenha ingressado entre os anos 2018 a 2022; Alunos que aceitaram participar da pesquisa e que estejam dentro dos critérios de inclusão. Quanto aos critérios de exclusão: alunos que

---

<sup>16</sup> São dois povos (Apalai-Wayana), assim como, os (Tiryó-Kaxuyana), entretanto devido ao processo de interrelação e redução, se fundiram em um único território e passaram a ocupar as mesmas aldeias. Durante as entrevistas eles se autodenominaram (Apalai-Wayana) e (Tiryó-Kaxuyana).

evadiram por algum motivo; e alunos que, por algum motivo, não aceitaram participar da pesquisa.

Como mencionado, aceitaram participar das entrevistas 12 acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), pertencentes a oito povos indígenas diferentes que são atendidos pelo curso. As entrevistas ocorreram no ano de 2024, no período de 10 a 15 de fevereiro, no decorrer das aulas presenciais do CLII, no *Campus* Binacional da UNIFAP.

Primeiramente, as entrevistas foram agendadas com os participantes, geralmente, um dia antes, e no dia e hora marcada foram feitas as coletas dos dados por meio das entrevistas semiestruturadas. A duração média de cada entrevista ficou em torno de 12 a 20 minutos com captação de áudio, com o recurso *OBS Studio* instalado no notebook e também um gravador de áudio instalado no celular *Samsung A51*, para usar caso desse algum problema na gravação do notebook. Posteriormente as entrevistas foram transcritas com a ajuda do *Microsoft Word* transcritor de áudio e vídeo instalado no *notebook*.

Por meio da técnica das entrevistas foi possível adquirir informações a partir das falas dos sujeitos sociais que fazem parte do contexto pesquisado. Nesse caso, buscou-se selecionar características mais pertinentes do problema de pesquisa, por meio de um diálogo amigável com os colaboradores entrevistados (Prodanov; Freitas, 2013).

A última etapa foi a análise dos dados por meio da técnica de análise do conteúdo, em que foi possível refletir, entender e aprofundar o entendimento sobre o contexto da pesquisa. A análise dos dados consiste na etapa de reflexão crítica do trabalho estudado, considerada difícil e de muita responsabilidade, visto que é nesta fase que o pesquisador transforma dados empíricos em interpretações que se sustentam por meio de teorias. A análise dos dados tem por finalidade organizar, fornecer estruturas e extrair significados dos dados da pesquisa (Teixeira; Nitschke; Paiva, 2008).

Conforme já destacamos acima, foi utilizada como técnica de análise de dados a análise do conteúdo, proposta por Moraes (1999) e Bardin (2016).

A análise de conteúdo é uma técnica investigativa cujo objetivo é a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, manifesto de comunicação (Bardin, 2016). Moraes (1999) diz que essa técnica é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar conteúdo de todos os tipos de documentos e textos. Esta análise leva a descrições sistemáticas, qualitativo ou quantitativo, ajuda a reinterpretar mensagens e alcançar sua compreensão e significados em um nível além da leitura comum.

Desse modo, esta técnica de investigação insere-se numa busca teórica e prática com especial significado em campo de investigação social. Representa muito mais do que uma

simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias, que vai contribuir para alcançar os objetivos já apresentados nesta pesquisa.

A matéria-prima para a análise de conteúdo pode ser qualquer material proveniente da comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, relatórios, livros, relatos autobiográficos, registros, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. No entanto, os dados dessas diversas fontes chegam ao pesquisador em estado bruto e precisam ser processados para facilitar a compreensão, interpretação e inferência do que aspira a análise de conteúdo (Moraes, 1999). No caso desta pesquisa, foram utilizadas as observações e as entrevistas semiestruturadas com discentes do curso e dialogar com toda parte teórica da dissertação, para fazer a descrição e a interpretação dos dados.

Nesse sentido, diversos autores mostram várias formas de descrição da análise do conteúdo. Bardin (2016), por exemplo, propõe três etapas cronológicas para se fazer a análise do conteúdo, que são: a primeira fase que consiste na pré-análise: fase de organização; a leitura flutuante; a escolha de documentos.

A segunda fase refere-se à exploração do material – a fase da análise propriamente dita (codificação e decomposição ou enumeração); E a terceira e última fases tratam-se da análise dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira etapa, se refere à sistematização das ideias iniciais, ao passo que a segunda, corresponde à análise propriamente dita, uma aplicação da sistematização feita no polo anterior. E a última, refere-se aos resultados que passam para a etapa da interpretação, tornando-se significativos e válidos.

Assim, na primeira etapa foi feita a formulação do problema de pesquisa, dos objetivos e das escolhas teórico-metodológicas, além de escolher as fontes de coleta de dados que foram mais apropriadas para essa pesquisa, no caso, a observação e as entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, de posse desses documentos, foi feita a transcrição das entrevistas e depois a decodificação, estabelecendo um código que possibilitou identificar cada elemento da amostra dos depoimentos dos discentes que foram analisados.

Na segunda etapa, foi feita a categorização de acordo com o material coletado nas entrevistas e nas observações. Assim, conseguiu-se definir cinco categorias de análise levando em consideração os objetivos da pesquisa: a) A importância do CLII para a educação escolar indígena dos povos do Amapá e norte do Pará; b) Desafios enfrentados pelos povos indígenas para ingressar e permanecer no CLII; c) A língua enquanto barreira do processo de aprendizagem durante a formação de professores do CLII; d) Políticas linguísticas

implementadas pelo CLII para incluir e valorizar as línguas indígenas durante a formação de professores; e) Percepções dos acadêmicos sobre o contexto multilíngue no CLII.

Na última fase, foram expostos os argumentos e os resultados encontrados, onde foi possível a compreensão total do problema de pesquisa e os resultados por meio das inferências e do diálogo teórico-conceitual. Desse modo, essas fases foram desenvolvidas ao longo dos desdobramentos das seções desta dissertação, durante as discussões teóricas e a análise dos dados.

### **3.1 Aspectos éticos da pesquisa**

Para que o projeto fosse exequível e estivesse dentro dos parâmetros éticos e legais, foram cumpridos os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais presentes no Art. 3º e seus incisos da Resolução nº 510 de 10 de abril de 2016, como também a Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena). Nesse sentido, a resolução 510, diz que “a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos”. Logo, buscando atender tais princípios, a pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil para ser remetida ao Comitê e Conselho de Ética da Universidade Federal do Amapá (CEP/CONEP), tendo recebido parecer favorável pela Comissão Nacional de Ética Pública, de acordo com o Parecer Consubstanciado CEP/CONEP nº 6.661.453(Anexo D), aprovado em fevereiro de 2024.

Antes disso, por se tratar de pesquisa que envolve os povos indígenas, foi necessário encaminhar o projeto ao Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO), o qual deu parecer de autorização favorável à pesquisa, conforme despacho contido no Anexo A. Posteriormente, também foi encaminhada solicitação ao colegiado do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII/UNIFAP) para a aprovação em reunião ordinária de colegiado, a qual foi aprovada, em 07 de março de 2023, a execução do projeto no âmbito do curso e concebida a carta de anuência do colegiado, conforme Anexo B.

O projeto também precisou solicitar a autorização da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) para ser executada, sendo recebido o ofício nº 84/2023/SEDISC-CR-ANP/DIT/CR-ANP/FUNAI de ciência em 08 de agosto de 2023, onde foi explicado que a FUNAI somente emite autorização quando o pesquisador precisa entrar em terras indígenas, o que não é o caso desse trabalho, conforme consta no Anexo C. Portanto, no âmbito da FUNAI, o projeto poderia seguir seu fluxo.

Deste modo, tendo em mãos todas as autorizações e anuências necessárias, a pesquisa buscou garantir a privacidade dos participantes dando-lhes o direito em manterem o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar suas intimidades, suas imagens e seus dados pessoais, garantindo-lhes que não sofressem invasões indevidas, pelo controle público, estatal ou não estatal, e pela reprovação social a partir das características ou dos resultados da pesquisa.

Vale ressaltar que, juntamente com o projeto, foram anexadas na Plataforma Brasil as declarações de autorizações da pesquisa emitidas pelos órgãos citados acima, bem como, o modelo do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE/UNIFAP) dos participantes nos moldes do CEP/CONEP da UNIFAP (Apêndice B) e o ofício de ciência da FUNAI (Anexo C), assegurando um processo pautado na construção de relação de confiança entre pesquisadora e participante da pesquisa, em conformidade com a cultura e continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento. Além do mais, foi anexado também o modelo do roteiro de entrevistas a serem executadas, conforme consta no Apêndice A.

#### **4 MULTILINGUISMO NO CONTEXTO DO CLII (ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS)**

Os resultados e discussão a respeito dos objetivos dessa dissertação são frutos das “vivências, desafios e percepções” que os discentes do curso expuseram no decorrer do trabalho de campo sobre o multilinguismo presente no CLII. A partir das entrevistas e do posicionamento dos sujeitos dessa pesquisa, bem como das observações de campo, foi possível construir um olhar sobre: a) A importância do CLII para a educação escolar indígena dos povos do Amapá e norte do Pará; b) Desafios enfrentados pelos povos indígenas para ingressar e permanecer no CLII; c) A língua enquanto barreira do processo de aprendizagem durante a formação de professores do CLII; d) Políticas linguísticas implementadas pelo CLII para incluir e valorizar as línguas indígenas durante a formação de professores; e) Percepções dos acadêmicos sobre o contexto multilíngue no CLII.

A apresentação, análise e discussão dos dados estruturam-se em quatro subseções (categorias). A primeira nomeada “Caracterização dos discentes, de seus povos e de suas línguas maternas” traz em seu escopo o perfil dos participantes da pesquisa, colhido por meio da primeira parte do roteiro da entrevista e da observação *in lócus*. A segunda subseção, nomeada “A importância do CLII e seus desafios para os estudantes do Amapá e norte do Pará” colhido por meio segunda parte das entrevistas e das observações *in lócus*, foi dividida em duas subseções (4.2.1 e 4.2.2). A terceira parte foi intitulada “As políticas linguísticas desenvolvidas pelo CLII para valorizar e incluir as línguas indígenas durante a formação acadêmica; A quarta subseção procura mostrar o olhar que os discentes têm sobre o contexto multilíngue do curso, nomeada “O multilinguismo na percepção dos acadêmicos do CLII”.

Vale Ressaltar que, com o registro das observações foi possível caracterizar mais profundamente o *lócus* da pesquisa, principalmente, as aulas e a interação dos discentes e docentes durante a formação dos professores indígenas do CLII, tanto internamente na sala de aula como nas atividades extracurriculares do curso. As entrevistas possibilitaram adentrar e compreender melhor a vivência, desafios e a percepção sobre o multilinguismo no CLII dos discentes enquanto sujeitos que podem contribuir com a valorização e manutenção das línguas indígenas, a começar na universidade e ter seus reflexos após estarem formados e retornarem para suas aldeias/escolas, considerando suas opiniões, ideias e percepções.

#### 4.1 Caracterização dos discentes, de seus povos de origem e de suas línguas maternas

Nessa primeira subseção por meio das primeiras perguntas da entrevista (Apêndice A) tem-se como objetivo apresentar os dados gerais e o cenário do multilinguismo e dos contatos linguísticos dos acadêmicos do CLII. Partiu-se de perguntas sobre o nome, idade, povo que pertence, primeira língua e segunda língua. Dessa forma, será demonstrado o perfil dos participantes e como ocorrem os contatos e as interações linguísticas no contexto multilíngue do CLII que estão inseridos.

Abaixo, no Quadro 04 seguem informações sobre a caracterização e identificação dos participantes do estudo, analisadas a partir dos dados coletados nas entrevistas descritas na seção metodológica. Para preservar a confidencialidade, foi adotada a substituição dos nomes dos participantes por códigos.

**Quadro 4-**Caracterização dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES CÓDIGOS	POVO	IDADE	SEXO	ENTRADA NO CURSO	LÍNGUAS MATERNAS
E 01K	KARIPUNA	22 ANOS	F	2020	KHEUÓL - KARIPUNA
E 02K	KARIPUNA	23 ANOS	F	2022	KHEUÓL-KARIPUNA
E 03K	KARIPUNA	32 ANOS	F	2019	KHEUÓL -KARIPUNA
E 04K	KARIPUNA	28 ANOS	M	2022	KHEUÓL - KARIPUNA
E 05G	G. MARWORN	24 ANOS	M	2020	KHEUÓL- G. MARWORN
E 06G	G. MARWORN	52 ANOS	M	2019	KHEUÓL- G. MARWORN
E 07G	G. MARWORN	28 ANOS	M	2022	KHEUÓL- G. MARWORN
E 08P	PALIKUR	24 ANOS	F	2019	PARIKWAKI
E 09P	PALIKUR	26 ANOS	M	2020	PARIKWAKI
E 10T	TIRYÓ - KAXUYANA	30 ANOS	F	2020	TIRYÓ -KAXUYANA
E 11W	WAJÁPI	24 ANOS	M	2022	WAJÁPI
E 12A	APALAI- WAYANA	21 ANOS	F	2022	APALAI E WAYANA

**Legenda:** Entrevista (E); Feminino (F); Masculino (M).

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Conforme o Quadro 04, os participantes discentes da pesquisa são doze no total, sendo seis do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades entre 21 e 52 anos, os quais entraram no curso por meio dos processos seletivos dos editais dos anos de 2019, 2020 e 2022, onde quatro (4) pertencem ao povo Karipuna, representados pelos códigos “E 01K; E 02K; E 03K e E 04K”, em que a letra “K” em maiúsculo representa a inicial do povo Karipuna, e têm como língua materna o Kheóul-Karipuna. Três (3) pertencem ao povo Galibi-Marworno, representados no quadro pelos códigos “E 05G; E 06G e E 07G”, em que a letra “G” em

maiúsculo representa a inicial do povo Galibi-Marworno e têm como língua materna o Kheóul-Galibi-Marworno. Dois (2) são do povo Palikur, representados pelos códigos “E 08P e E 09P”, “P” é a inicial do povo Palikur e têm como língua materna o Parikwaki. Um (1) entrevistado é Tiryó-Kaxuyana<sup>17</sup>, codificados em “E 10T”, e tem como língua materna o Tiryó. Um (1) do povo Wajãpi, representado pelo código “E 11W”, tem como língua materna o Wajãpi e uma (1) Apalai-Wayana<sup>18</sup>, denominado com o código “E 12A”, e tem como língua materna o Apalai. Todos os entrevistados consideram como segunda língua a portuguesa.

Segundo Gallois e Grupioni (2003), os povos Karipuna eram falantes do Português, do Francês e do Nheengatu (Língua Geral da Amazônia) e os Galibi-Marworno, eram falantes das línguas *Aruã* e *Maraon*. De acordo com os estudos de Ricardo (1983) *apud* Rocha (2022), o nome Marworno refere-se a uma modificação do nome *Maroan* ou *Maruane*, em que se referia ao povo que habitou o baixo Oiapoque durante o século XVIII, o qual acabou entrando na composição do atual grupo Galibi do Uaçá.

Gallois e Grupioni (2003) complementam com seus estudos que eles passaram a assumir o etnônimo Galibi desde a chegada do Serviço de Proteção aos Índio (SPI) na região, e que a partir das décadas de 1980/90, orientados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), passaram a se definir como Galibi-Marworno com a finalidade de diferenciar-se dos Galibi de Oiapoque, pois não se consideram como povo de mesma origem.

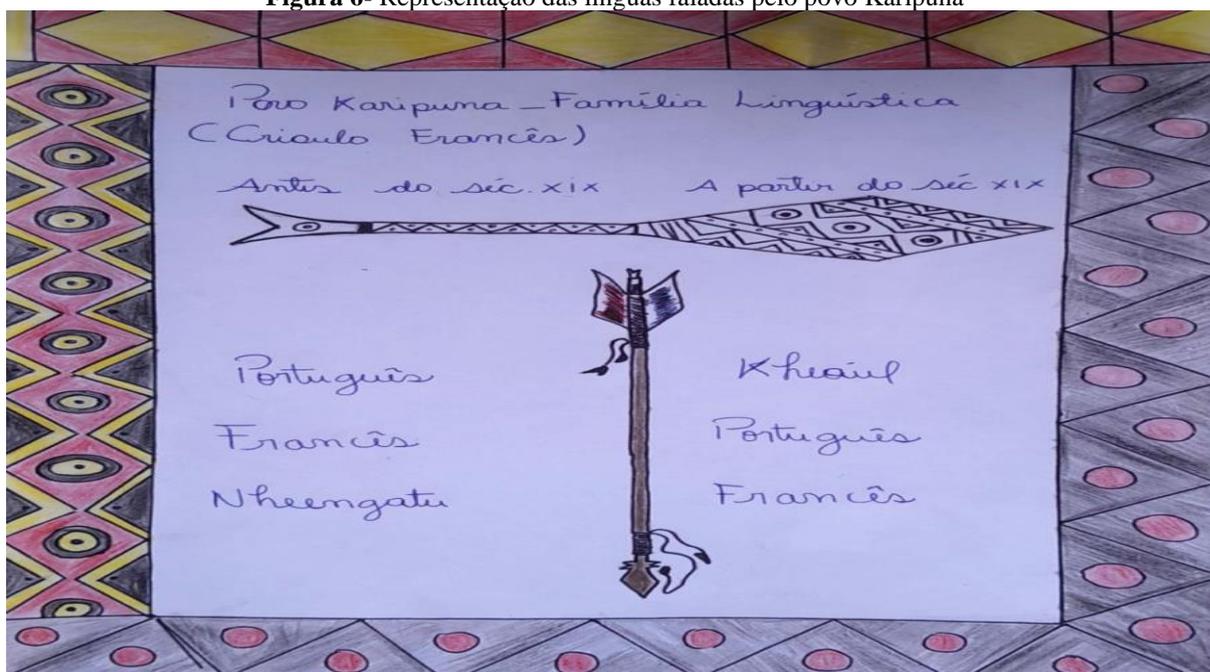
Ainda de acordo com Rocha (2022), esses grupos são nomeados *Aruã* por alguns pesquisadores. Atualmente, esses dois povos têm como língua materna o Kheuól, porém, com algumas diferenças e variações fonéticas e lexicais, o que os fazem demarcar a diferenciação entre as duas línguas Kheuól Karipuna e Kheuól Galibi-Marworno.

Segundo Rocha (2022), no século XIX o crioulo francês passou a predominar entre os indígenas do norte do Amapá, em relação às várias línguas faladas pelos seus antepassados. Nesse sentido, Vidal (2007) ressalta que, mesmo que o Estado, por meio do SPI, tenha tentado de várias formas coibir o uso da língua Kheóul entre os indígenas, ela continuou sendo a mais usada entre esses povos da região de Oiapoque, e ainda o é até os dias atuais, conforme a ilustração da Figura 06.

<sup>17</sup> Vale destacar que os Tiryó e Kaxuyana são povos diferentes, porém devido as relações de casamento interétnico entre eles, acabam se denominando “Tiryó- Kaxuyana (Gomes, 2020).

<sup>18</sup>O mesmo ocorre com os povos Apalai e Wayana são povos diferentes, porém, segundo Gomes (2020), eles se consideram “Apalai-Wayana” devido as relações de casamento interétnicos que ocorre entre esses povos.

**Figura 6-** Representação das línguas faladas pelo povo Karipuna



Fonte: Eli Henrique (2024)<sup>19</sup>.

De acordo com Silva (2020), a língua Kheúól falada pelos indígenas é uma variação do crioulo falado na Guiana Francesa, porém, não é o mesmo do crioulo “negro” da Guiana Francesa, tanto em relação aos aspectos fonéticos, como também, lexicais. Durante as entrevistas, os estudantes fizeram questão de demarcar as diferenças entre as línguas utilizadas pelos Karipuna e pelos Galibi-Marworno, denominando de Kheúól Karipuna e língua Kheúól Galibi-Marworno.

Os povos Karipuna e Galibi-Marworno são maioria no curso, pois são ofertadas mais vagas para eles nos processos seletivos que ocorrem de dois em dois anos, pois são os povos indígenas com a população mais numerosa do estado do Amapá. As outras vagas são distribuídas entre os demais povos que frequentam o CLII.

O Quadro 05 demonstra o número de vagas do último processo seletivo que ocorreu, o qual teve início em 2023 e finalizou em 2024 (Edital nº 10 de outubro de 2023). De acordo com o referido Edital, as vagas são distribuídas da seguinte forma: 20 vagas para os Galibi-Marworno, 20 para os Karipuna, 15 para os Palikur, 02 para os Galibi-Kalinã, 11 para os Wajãpi, 03 para os Apalai, 03 para os Wayana, 03 para os Tiryó e 03 para o povo Kaxuyana, somando no total 80 vagas. Nesse processo seletivo, assim como em todos os demais que já houve, foram preenchidas todas as vagas ofertadas.

<sup>19</sup> Elinaldo Narciso Henrique é discente do CLII da turma 2022 e pertence ao povo Galibi-Marworno. A imagem foi criada para ilustrar o tempo descrito e também para mostrar um pouco mais a originalidade das populações indígenas nessa dissertação.

**Quadro 5- Vagas do PS 2023/2024 do CLII**



**ANEXO I- DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS POR POVO**

POVOS	VAGAS
Galibi-Marworno	20
Karipuna	20
Palikur	15
Galibi Kali'nã	02
Wajãpi	11
Apalai	03
Wayana	03
Tiriyó	03
Kaxuyana	03
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>

**Fonte:** Edital /CLII (2023/2024).

Para se ter uma ideia, de acordo com os dados do IEPÉ<sup>20</sup> (2019), os povos Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur e os Galibi-Kalinã habitam respectivamente a Terra Indígena (TI) Uaçá, a TI Galibi e a TI Juminã localizadas no Município de Oiapoque. Conforme demonstrado nos Quadros 06, 07 e 08 abaixo:

**Quadro 6- Terra Indígena Uaçá**

População	Números de Aldeias	Povos	Línguas	Família Linguística
7.703	52	Galibi Marworno	Kheóul	Língua Crioula
		Karipuna	Kheóul	Língua Crioula
		Palikur	Parikwaki	Língua Aruak

**Fonte:** IEPÉ (2019).

Os dados do Quadro 06 foram retirados do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ) do ano de 2019, ele traz o número da população somando os três povos (Galibi-Marworno, Karipuna e Palikur) que são de 7.703 (sete mil setecentos e três) que vivem em 52 aldeias da TI Uaçá, em que os povos Galibi-Marworno e Karipuna são falantes do Kheóul da

<sup>20</sup> Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/áreas-de-atuação/terras-indigenas/> Acesso em: 27 maio 2024. É importante destacar que os dados apresentados no início da dissertação são dados do Censo 2022, porém o IBGE, não mostra os dados por povo indígena. O IEPÉ já os apresenta divididos por povo. Fazendo a somatória dos dados de 2019 apresentados pelo IEPÉ verificou-se que são bem próximos, sendo quase os mesmos números apresentados no Censo 2022. Tendo em vista que tem uma quantidade de indígenas que vivem no Município do Pará e não entram na soma dos povos indígenas do Amapá, por isso também a divergência entre os dados.

família linguística Crioula e o povo Palikur é falante da língua Parikwaki, cuja família linguística é o *Aruak*.

**Quadro 7-Terra Indígena Galibi**

População	Números de Aldeias	Povos	Línguas	Família Linguística
162	2	Galibi Marworno	Kheóul	Língua Crioula
		Galibi- Kalinã	Kalinã	Língua Karib
		Karipuna	Kheóul	Língua Crioula
		Palikur	Parikwaki	Língua Aruak

**Fonte:** IEPÉ (2019).

O Quadro 07, também do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ) do ano de 2019, traz o número da população somando os quatro povos, que representam o total de 162 pessoas que vivem em 2 aldeias da TI Galibi, em que os povos Galibi-Marworno e Karipuna são falantes do Kheóul da família linguística Crioula, o povo Palikur é falante da língua Parikwaki, da família linguística *Aruak*, e o os Galibi-Kalinã são falantes da língua Kalinã, da família linguística *Karib*.

De acordo com Forte (2021), esses quatro povos citados acima, constituem um sistema sociocultural e multilíngue onde, eles vivem em harmonia praticando sempre a política da boa convivência e sempre lutando em coletivo. Ainda segundo Forte (2021), apesar desses povos terem línguas maternas diferentes, em situações que precisam discutir questões internas de seus povos, eles usam, estrategicamente, a língua Kheóul, que é a língua que os quatro povos entendem. Porém, em caso de grandes reuniões, a língua de comunicação é a portuguesa, já que nessas situações sempre há não indígenas representantes dos governos federal, estadual e/ou municipal.

**Quadro 8-Terra Indígena Juminã**

População	Números de Aldeias	Povos	Línguas	Família Linguística
291	03	Galibi Marworno	Kheóul	Língua Crioula
		Karipuna	Kheóul	Língua Crioula

**Fonte:** IEPÉ (2019).

O Quadro 08, ainda do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ) do ano de 2019, traz o número da população somando os dois povos que vivem na TI Juminã, totalizando 291 indivíduos, distribuídos em 03 aldeias, em que os povos Galibi-Marworno e Karipuna são falantes do Kheóul da família linguística Crioula.

Observando os Quadros 06, 07 e 08 acima, pode-se perceber que os povos Karipuna e Galibi-Marworno estão presentes nas três terras indígenas do Município de Oiapoque, logo esses povos são a maioria na região, seguidos pelo povo Palikur que habita as TI Uaçá e Galibi, e em seguida pelo povo Galibi-Kalinã que habita apenas as TI Galibi. O povo Galibi-Kalinã, também conhecidos como Galibi de Oiapoque, tem como língua de origem a Kalinã, porém atualmente eles falam quase que predominantemente a língua portuguesa, por causa da necessidade de comunicação com a sociedade não-indígena (Silva, 2020).

De acordo com Gallois e Grupioni (2003), apenas os mais velhos do povo Galibi-Kalinã falam ainda seu idioma. Nos demais contatos com outros povos da região do Uaçá, costumam falar o patuá, e com os não indígenas, a língua portuguesa ou a língua francesa, dependendo do caso.

Alguns povos, por influência da Guiana Francesa, às margens do outro lado do rio Oiapoque, também falam a língua francesa. Os estudantes Galibi-Marworno com quem efetuamos as entrevistas para essa pesquisa, por exemplo, declararam que falam um pouco o francês. Já os Karipuna não declararam que falam, porém disseram que em suas aldeias algumas pessoas falam a língua francesa também.

Os Karipuna e os Galibi-Marworno entrevistados declararam que têm como língua materna a língua Kheóul e o português como segunda língua. No CLII, os povos Karipuna e Galibi-Marworno utilizam a língua Kheóul para se comunicar entre eles e utilizam o português para interagir com os não indígenas. Nos intervalos das aulas, é comum eles utilizarem a língua Kheóul para se comunicar entre si, e quando solicitado pelos professores, também fazem apresentações de trabalhos utilizando a sua língua materna.

Em relação ao povo Palikur, conforme os estudos de Silva (2020), o Parikwaki está muito presente na vida desse povo, é uma língua viva utilizada intensamente por eles. Embora se chame Parikwaki, essa língua é mais conhecida como Palikur, entre a maioria da população indígena e não indígena do Amapá.

Os estudantes Palikur que aceitaram participar das entrevistas, declararam que têm como primeira língua a língua Parikwaki, e confirmaram que essa língua ainda é muito forte em suas aldeias, e a segunda língua é a portuguesa. Relataram também, que muitos deles sabem falar a língua Kheóul e a língua francesa. Eles utilizam o Kheóul para se comunicar com os povos Karipuna e os Galibi-Marworno, até mesmo pela relação próxima que esses povos têm, o que também se confirma nos estudos de Silva (2020).

Eles relataram que as primeiras palavras são sempre em Parikwaki, mas depois que entram na escola são alfabetizados na língua portuguesa, conforme a fala da estudante Palikur abaixo:

O português é desde pequeno, a gente é ensinado a falar na língua, as primeiras palavras são em Parikwaki, mas entrando na escola a gente se depara né, com alfabetização e é sempre em português, então os pais consideram muito importante os filhos aprender desde cedo. Então, quando a gente sai pra fora da aula sempre usava o parikwaki (E 08 P).

No CLII, observou-se que o povo Palikur usa o Kheuól para se comunicar com os Karipuna e os Galibi-Marworno, ou a língua portuguesa para se comunicar com os não indígenas, como também com os acadêmicos dos outros cursos. Já a língua Parikwaki é usada entres eles, os próprios Palikur. Durante as aulas é comum eles se dividirem em grupo por povo, segundo eles próprios, para facilitar o diálogo e a compreensão, em função da língua que facilita, principalmente quando vão fazer apresentação na língua materna. Nos intervalos das aulas utilizam a língua materna para conversar entre si.

O estudante Wajãpi (E 11W) que aceitou participar da entrevista declarou que tem como primeira língua o Wajãpi, e a segunda língua o português. De acordo com seu relato, aprendeu a língua portuguesa com os pais e também com os professores não indígenas na escola.

O povo indígena Wajãpi habita a Terra Indígena Wajãpi, que abrange os municípios de Laranjal do Jari, Mazagão e Pedra Branca do Amapari, somam uma população de 1.454 pessoas, divididos em 95 aldeias, são falantes da língua Wajãpi da família linguística Tupi Guarani, do tronco *Tupi*, conforme Quadro 09 abaixo.

**Quadro 9-Terra Indígena Wajãpi**

População	Números de Aldeias	Povos	Línguas	Família Linguística
1.454	95	Wajãpi	Wajãpi	Língua Tupi Guarani

**Fonte:** IEPÉ (2019).

No CLII, os alunos desse povo falam a língua Wajãpi com os colegas do seu mesmo povo e utilizam a língua portuguesa para se comunicar com os não-indígenas e também com os colegas de outras etnias.

A participante do povo Tiryó-Kaxuyana declarou que tem como primeira língua o Tiryó, além dessa, também compreende muito bem a língua Kaxuyana, porém sente dificuldade na hora de falar e tem como segunda língua, a língua portuguesa. Levando em consideração os estudos de Gallois e Grupioni (2003), os povos Tiryó e Kaxuyana são povos diferentes, na década de 1960 os Kaxuyana migraram para as terras dos Tiryó, onde ficaram conhecidos

genericamente como *Katxuyana* e devido as relações de casamento entre esses povos eles acabam se denominado Tiryó- Kaxuyana, que é o caso da estudante entrevistada.

No CLII, eles utilizam o português para se comunicarem com os não indígenas e com colegas de outras etnias. Usam sua língua materna (Tiryó) para se comunicarem com o seu povo e quando necessário realizar apresentações na língua quando solicitado pelos professores nas atividades do curso.

A participante do povo Apalai-Wayana declarou que fala a língua Apalai, mas também entende bem as línguas Wayana, Tiryó e Kaxuyana. Também tem como segunda língua o português. Segundo Gomes (2020), esse cenário linguístico acontece devido as relações de casamento interétnicos entre os povos Wayana, Tiryó, Apalai, Kaxuyana e outros da região. Isso é confirmado por Gallois e Grupioni (2003), pois afirmam que os Apalai e os Wayana, assim como os Tiryó e os Kaxuyana, realizam vários intercassamentos e co-habitam em mesmas aldeias, por isso é comum encontrar referências a estas duas etnias como formando um só grupo, conforme se nomeou a estudante do CLII entrevistada.

De acordo com Gallois e Grupioni (2003), esses povos de línguas Karib apresentam essa realidade multilíngue, pois vivem em ambos os lados da região em que o Brasil faz fronteira com o Suriname e com a Guiana Francesa. Portanto, segundo as autoras, devido essas experiências, eles falam, além de suas línguas maternas, as línguas dos grupos com quem mantêm relações mais estreitas e, também, as línguas dos países que fazem fronteira na região.

Vale ressaltar, que esses últimos povos vivem na Terra Indígena Parque do Tumucumaque, nos municípios de Laranjal do Jari e em outros municípios do estado do Pará, somam um total de 1.966 pessoas, divididos em 34 aldeias, são falantes das línguas Tiryó, Kaxuyana, Apalai e Wayana da família linguística *Karib*, conforme Quadro 10 abaixo.

**Quadro 10-** Terra Indígena Parque do Tumucumaque (Oeste)

População	Números de Aldeias	Povos	Línguas	Família Linguística
1.966	34	Tiryó	Tiryó	Karib
		Kaxuyana	Kaxuyana	Karib
		Apalai	Apalai	Karib
		Wayana	Wayana	Karib

Fonte: IEPÉ (2019).

Nos primeiros dados obtidos por meio das entrevistas e das observações, pode-se constatar que todos os acadêmicos dos vários povos falam mais de uma língua, os quais, em

sua grande maioria tem como língua materna a língua indígena do seu respectivo povo, além de falarem e/ou compreenderem outras línguas.

Desse modo, ficou visível a diversidade dos povos indígenas que frequentam o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, e, conseqüentemente, é explícito a presença das diversas línguas no curso conforme apontada pelo PPC do curso (2019) e também trazidas por Campeleta *et al.* (2017), fazendo desse espaço um ambiente intercultural e multilíngue, conforme Figura 07 abaixo.

**Figura 7-** Estudantes do CLII no intervalo durante a etapa de janeiro (2024)



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2024)

Em suma, o multilinguismo no CLII é a prova da riqueza e da resiliência cultural dos povos indígenas do Amapá e do Norte do Pará. É a manifestação viva da interação entre as várias línguas presentes no curso, e um lembrete do valor inestimável das línguas como portadoras de identidade e conhecimento.

Portanto, é incontestável, o multilinguismo presente no interior do curso, com a presença e interação de várias línguas indígenas e mais a língua portuguesa como língua de instrução do curso, pois segundo Silva (2020), todos são falantes de Português, havendo diferença em relação ao domínio desse idioma entre eles, o que também foi possível constatar durante as observações e as entrevistas. Iremos aprofundar essa questão de forma detalhada mais adiante.

## **4.2 A importância do CLII e seus desafios para os estudantes indígenas do Amapá e norte do Pará**

Nas seções 2 e 3 dessa dissertação foi possível acompanhar a trajetória de luta do movimento indígenas, das instituições e também de grupos não-indígenas para que as populações indígenas conseguissem o direito de cursar o nível superior, e o mais importante, que adentrassem na universidade, mas que esta pudesse respeitar e valorizar seus costumes, tradições e suas línguas, promovendo assim a interculturalidade como diálogo inter-epistêmico dentro do espaço acadêmico.

Também foi possível acompanhar a implementação e a criação dos cursos de licenciatura intercultural indígena no Brasil e especificamente o da Universidade Federal do Amapá, em que nos deparamos com toda luta e persistências que esses povos tiveram para sua criação e implementação no *Campus Binacional*.

Vale ressaltar, que a implementação do CLII para os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará representava uma nova etapa para educação escolar indígena, pois a criação do curso era sinônimo de novas perspectivas e oportunidades não só para os alunos indígenas que iriam ingressar na universidade, mas também iria causar impacto direta e indiretamente na vida dos povos indígenas que vivem em toda a região de Oiapoque e Pedra Branca do Amapari, bem como também os que vivem no Parque Indígena Montanhas do Tumucumaque, no estado do Pará.

Diante disso, para saber como de fato a formação de professores indígenas iria impactar em relação à Educação e também a vida das comunidades indígenas, foi feito o seguinte questionamento: **Qual a importância do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para você enquanto indígena?**

Dessa pergunta obteve-se respostas diversificadas, foram as falas de 9 dos 12 entrevistados, em que se encontrou várias informações (códigos) em relação a pergunta exposta acima que revelam a importância do CLII para os povos indígenas que são atendidos pelo curso e serão apresentadas e discutidas nesta subseção, a saber: favorece o ensino da língua materna; traz retorno para a comunidade; favorece a condução/gestão das escolas indígenas; possibilita valorização da cultura e das línguas indígenas; supre a carência de professores indígenas nas escolas das aldeias; oportunidade dos povos indígenas acessarem a universidade; ocorre a troca de conhecimento entre os povos; possibilita a oportunidade dos povos se autorreconhecerem como indígenas.

Ao analisar as respostas dos discentes, notou-se várias perspectivas em relação à relevância do curso para os povos indígenas que frequentam o CLII. A primeira fala da estudante Karipuna (E 01K) traz uma questão de muita significância para essa pesquisa, justamente a possibilidade que após formados como professores poderão ensinar na/e a língua materna dentro das escolas nas comunidades e aldeias indígenas. Pois, ela relata o seguinte:

É muito importante porque nós mesmos quando se formar para professores vamos poder estar ensinando nas escolas indígenas, vamos poder ensinar tanto a falar o Kheóul, mas também o português. Porque lá na aldeia a maioria dos professores eram não indígenas e eles davam mais aulas no português. Então, com o tempo por eles serem apenas não indígenas né, a nossa língua teve um impacto muito grande, que a maioria do pessoal agora que vive na aldeia tem como primeira língua o português, então são poucas as famílias que têm o Kheóul como a primeira língua (E 01 K).

Assim, com esse resultado pode-se inferir a importância da formação de professores indígenas falantes de suas respectivas línguas maternas para a educação escolar indígena e conseqüentemente para a valorização, inclusão e manutenção das línguas indígenas nas escolas e também dentro de suas aldeias. Pois, é importante mencionar que em comunidades onde a maioria dos educadores não são indígenas, há uma forte tendência a priorizar o ensino do português, o que pode levar à diminuição do uso e, eventualmente, à perda das línguas indígenas, como já ocorreu com muitos povos indígenas no Brasil.

A formação de professores indígenas capacitados para ensinar tanto a língua portuguesa quanto a língua indígena, como o Kheóul mencionado pela discente, é fundamental para reverter esse processo. Ao manter e promover o uso das línguas maternas, os cursos de licenciatura intercultural indígena ajudam a fortalecer a identidade cultural e a coesão social dentro das comunidades.

Nesse sentido, destaca-se que a formação de professores indígenas por meio das licenciaturas interculturais pode contribuir para a “afirmação das identidades étnicas, reconhecendo as singularidades de cada povo, respeitando as memórias históricas e valorizando línguas e ciências originárias” (Bergamaschi; Leite, 2022).

Logo, esses resultados podem significar que essa realidade de formar professores indígenas paulatinamente está se concretizando entre os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, tendo como referência Ferreira (2018), o desafio de transformar a antiga escola (colonizadora), implantada aos povos indígenas no período colonial, demonstrada na fala da estudante Karipuna (E 01K), teve impacto diretamente no que se refere ao apagamento das línguas indígenas e, portanto, em suas identidades. Agora, entretanto, tem como objetivo transformá-la numa escola promotora dos costumes, das línguas, das crenças, das tradições e

dos direitos originários dos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores, e assim fortalecer a identidade indígena como diferente.

Segundo Ferreira (2018), a educação escolar dos povos indígenas precisa estar pautada nos conhecimentos originários, especialmente na história das vivências indígenas e, com o decorrer do tempo, ir buscando os demais conhecimentos e tecnologias necessárias para a sobrevivências nos contextos atuais.

De acordo com Silva (2019), parte desse entendimento vem por meio de uma educação intercultural que exige muitas parcerias, pactos, negociações, trocas, mediações, até mesmo conflitos. Seria também buscar novas possibilidades teóricas de como expurgar os processos de dominação cognitiva instalados a partir da colonização europeia que dizimou milhares de povos indígenas, e conseqüentemente, muitos saberes e línguas.

Ademais, as respostas que obtivemos dos colaboradores da pesquisa mostram que o curso também ensina como eles podem levar a educação intercultural para dentro das aldeias, algo que para eles não seria fácil de se fazer sem essa possibilidade de cursar a licenciatura intercultural indígena, conforme as falas dos estudantes (E 10T) e (E 09P).

A importância do curso ele vem trazendo é valorizando né a cultura, ele vem mostrar como é que a gente pode é desenvolver, então, assim é muito importante para que a gente possa levar né, para dentro da aldeia o ensino através desse curso (E 10T).

Acho que a importância da licenciatura intercultural indígena aqui em Oiapoque, quando eu me formar vou poder repassar essa ideia, os conhecimentos nas aldeias indígenas (E 09P).

Outra questão importante na fala da segunda estudante Karipuna (E 02K) trazida, é o seguinte:

“É muito importante porque a partir disso a gente pode dar o retorno para a nossa comunidade e a gente mesmo tomar as rédeas das escolas sem ter branco lá e a gente como indígena tomar essa posição” (E 02K).

Aqui fica bem evidente a hegemonia colonizadora e branqueadora mencionada por Ferreira (2018), apresentada na subseção 2.1 e citada acima, pois uns dos objetivos com a implantação do Prolind, segundo Paladino e Almeida (2012), seria a necessidade de aperfeiçoar as práticas pedagógicas durante a formação dos professores indígenas e, além disso, adquirir instrumentos para conduzir com autonomia as escolas indígenas, nesse caso *“tomar as rédeas das escolas sem branco lá e a gente como indígena tomar essa posição”* (E 02 K). Seria justamente, com a oportunidade de cursarem o ensino superior, os próprios indígenas terem essa possibilidade de conseguir a autonomia almejada, que por muitos anos, desde quando a escola foi implantada em terras indígenas, esta foi conduzida majoritariamente pelos não

indígenas, então eles deixam bem evidente essa percepção, a importância e o impacto que isso causa dentro da educação escolar indígena e de suas aldeias.

Outra questão levantada nas entrevistas, foi sobre a importância que o CLII tem ao despertar nos discentes do curso a valorização da língua e da cultura indígena, a fala deles sugere que muitas vezes eles mesmos enquanto indígenas, não reconhecem o quão é importante a manutenção e o resgate da cultura e das línguas indígenas para seus povos.

“Eu acho que esse curso traz a importância para nós, é sobre a importância da nossa língua, sobre a importância da nossa cultura, então eu gostei isso para mim, é a importância de valorizar a língua, a cultura, de não deixar de valorizar ou apagar” (E 03K).

A discente Karipuna (E 03K) deixa claro, que quando eles ingressam no curso, a visão começa a modificar e passam a compreender a importância da manutenção da cultura e das línguas indígenas para que não sejam apagadas ou silenciadas.

Outra questão de suma importância que os resultados sugerem que dentro do curso os discentes vão se descobrindo e se identificando como indígenas, um resgate pessoal em se olhar e se ver com a identidade indígena, que antes não enxergavam ou mesmo queriam se parecer com os não indígenas, por não reconhecerem a importância de suas próprias identidades. Isso está expresso na seguinte fala:

Aqui, a gente vai aos poucos, se descobrindo né se olhando nessa parte da identidade de poder se acolher mesmo de gostar de quem você é, e valorizar né e poder transmitir isso também não só para você, mas também aquela pessoa que está ali também que está crescendo” (E 08P).

Ou seja, veem no curso a oportunidade de crescimento pessoal, mas sem deixar de lado a identidade indígena, pelo contrário, passam a sentir orgulho de serem indígenas. Isso ficou evidente também durante as observações feitas nas aulas, num relato de uma discente em que ela diz que na universidade por meio das aulas no CLII, vem alertar aos povos indígenas sobre a importância de seus povos e de suas identidades.

Nas falas dos entrevistados compreende-se que, por meio da formação de professores indígenas, eles poderão substituir, nas escolas, os professores não indígenas por professores indígenas das próprias aldeias, além de suprir a carência de professores indígenas em muitas aldeias da região onde vivem, isso é marcado na fala do estudante Karipuna (E 04K): “*Sim é importante, porque lá na nossa aldeia a gente tem carência de professores, que estão atuando lá na aldeia é só professor não indígena, então a gente tem que estudar, se formar e dar o retorno pra nossa aldeia*”.

Além disso, muitos professores não indígenas não conseguem permanecer nas aldeias, por causa das diferenças culturais e também pela barreira linguística que existe entre eles e os povos indígenas. Assim, a formação de professores indígenas é de suma importância para resolver esse problema das escolas nas aldeias, o que vai ao encontro da fala de Bastos e Silva (2021) na subseção 2.3.

Os povos indígenas veem o CLII como uma grande oportunidade de entrar na universidade, o que para eles pode proporcionar um futuro bem melhor, com mais oportunidades não só para aquele que consegue uma vaga, como também, para a aldeia onde vive aquele discente que futuramente retornará com novas ideias e poderá contribuir não apenas dentro da escola, mas de diversas formas, integrando os movimentos e as lideranças indígenas para lutarem por mais direitos e melhorias dentro das terras indígenas.

A afirmação do discente Galibi-Marworno sugere esse entendimento: *“Hoje é uma grande luta das lideranças indígenas temos essa grande oportunidade de ingressar dentro dessa universidade, é um futuro voltado para as comunidades indígenas”* (E 05G). Entretanto, é importante reforçar que não foi uma conquista fácil, mas que exigiu muita luta e persistência dos movimentos e das lideranças indígenas, não foi algo que o Estado disponibilizou por vontade própria, mas foi consequência de muita mobilização dos povos envolvidos nesse processo.

Os resultados das entrevistas com os estudantes sugerem que o CLII tem atendido os objetivos inicialmente previstos na implementação dos cursos de licenciatura indígena no Brasil, apresentados por Paladino e Almeida (2012), que era inicialmente formar professores em nível superior para que pudessem aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e adquirir instrumentos para conduzirem com autonomia as escolas indígenas e se ajustar às novas leis que exigiam nível superior para assim melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas.

O CLII mostra sua importância não apenas em aspectos legais e técnicos para atender a educação escolar indígena, ele contribui para despertar nos acadêmicos do curso a importância de manter a identidade indígena por meio da valorização da cultura, dos costumes, das tradições e das línguas indígenas, que fica explícito no relato do discente Galibi-Marworno:

(...)ele busca aprofundar mais os conhecimentos que estão sendo extintos né, pela sociedade que é uma nova geração, não conheço totalmente uma realidade, uma história dos nossos antepassados, nossa tradição que o nosso tronco, a nossa raiz da nossa identidade né que é a nossa vida cultural então isso hoje eu pude perceber que o curso de licenciatura intercultural ele aprofunda mais nessas áreas né, busca mostrar (E 07G).

Ou seja, ele enfatiza que o curso não apenas oferece uma educação acadêmica padrão, mas também foca especificamente na profundidade cultural e histórica. Isso mostra que a formação não é apenas sobre adquirir conhecimentos técnicos, mas também sobre imersão e valorização das tradições culturais, o que enriquece a compreensão dos alunos sobre suas próprias raízes culturais e a importância de preservá-las.

Dessa forma, na fala desse estudante, o curso é descrito como um meio que "busca mostrar" e aprofundar os conhecimentos culturais. Isso sugere que a educação intercultural indígena por meio do CLII, desempenha um papel proativo na valorização de tradições e conhecimentos que podem não ser amplamente reconhecidos fora da comunidade. Mostra ainda a capacidade de transmitir e aplicar esses conhecimentos no contexto educativo, contribuindo assim para a formação de educadores que são não apenas professores, mas também guardiões e promotores da cultura e da identidade indígena.

Além disso, a interação entre os estudantes do CLII favorece uma oportunidade de povos indígenas distintos conviverem juntos e poderem compartilhar um pouco de suas culturas e costumes:

(...)Eu acho legal porque através da licenciatura intercultural eu estou descobrindo cada povo, é fazendo interculturalidade, gostei porque eu não sabia que existia povos assim que falava que vivia outras culturas, eu achava que só da minha, do meu povo que era mais pessoas que não sabiam falar bem, hoje eu vejo que não é só da minha aldeia, mas sim de outras aldeias que não sabem falar bem a língua materna, porque eles cresceram na cidade, alguns perderam o contato, por isso, por esse motivo (E 12A).

A fala da estudante Apalai-Wayana (E 12A) revela a descoberta significativa que ela própria teve sobre a diversidade cultural entre diferentes povos indígenas. Quando diz: "através da licenciatura intercultural eu estou descobrindo cada povo" indica que o curso está, de certa forma, promovendo uma maior consciência e compreensão das variadas culturas indígenas, além de sua própria.

Este aspecto é muito importante para a valorização da interculturalidade, pois permite que os alunos percebam a riqueza e a complexidade das tradições culturais que muitas vezes são invisíveis ou desconhecidas fora das suas próprias comunidades. Ou seja, confirma o que diz Bergamaschi e Leite (2022), que assim conseguem alternar o estudo acadêmico com a vivência cultural afirmando conhecimentos próprios e experimentando processos de pesquisas junto às suas culturas ancestrais.

#### 4.2.1 Desafios enfrentados pelos estudantes para ingressar e permanecer no CLII

. A formação de professores indígenas pode trazer inúmeros benefícios para as populações originárias, conforme foi possível observar na subseção anterior. Porém, ingressar na universidade e concluir o curso não foi e não é algo simples para aqueles que querem e decidem realizar o sonho de cursar o ensino superior, pois durante muitos anos os povos indígenas foram, segundo Tavares (2013), esquecidos e invisibilizados pelas políticas públicas educacionais, logo mesmo quando conseguem entrar na universidade, essa população se depara com inúmeros desafios e obstáculos para concluírem a formação superior.

Diante disso, para entender e explicitar melhor esses obstáculos e desafios que enfrentam, apresenta-se a segunda pergunta da entrevista: **Qual foi a maior dificuldade que você encontrou para ingressar e permanecer no CLII?** Esse questionamento tem como objetivo investigar quais os maiores obstáculos que os discentes enfrentam para ingressar na universidade e também dar continuidade no curso durante as etapas ofertadas pelo CLII.

A estudante Karipuna (E 01K) alegou que ao ser aprovada no CLII não havia concluído o ensino médio, pois em sua aldeia era ofertado o Sistema de Ensino Modular Indígena (SOMEI), porém como ocorre em períodos específicos, ela estava aguardando uma nova etapa a ser ofertada para poder concluir os estudos, quando então foi aprovada no processo seletivo para entrar no CLII, logo seu primeiro desafio era concluir as duas disciplinas do ensino médio que faltavam para poder conseguir a matrícula na universidade. Conforme relato a seguir:

Quando eu consegui passar na licenciatura ainda faltava duas disciplinas para terminar, aí eu tive que fazer o famoso exame de banca, então porque demorava muito, antigamente lá na minha aldeia o ensino era modular então professores vinham e demorava muito pra terminar, quando eu passei aqui, isso foi umas das maiores dificuldades que enfrentei, porque eu tive que ir a Macapá para fazer um exame e retornar para poder ingressar na licenciatura (E 01K).

Vale destacar que, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a maioria das escolas indígenas oferta o ensino através do SOMEI, que iniciou em 2009, e atua em três áreas indígenas do Amapá, localizadas nos municípios de Oiapoque, Pedra Branca do Amapari e na região do Parque Indígena Montanhas do Tumucumaque. Nesse sistema, os professores atuam do sexto ano ao ensino médio, onde eles passam 60 dias nas comunidades, sendo que, desses, 50 devem ser letivos.

Como vimos na seção 2.3 desta dissertação, a criação do CLII também iria contribuir para amenizar esse problema de o ensino ser ofertado pelo sistema modular aos indígenas, pois

com a formação de mais professores indígenas, as próprias escolas poderiam ofertar o ensino regular aos estudantes indígenas sem precisar de professores de fora da aldeia para esse fim.

Logo, poderia resolver a questão trazida por Bastos e Silva (2021), pois, segundo os autores, esse sistema, apesar de ser criado para melhorar o ensino das populações indígenas, ainda apresenta diversas lacunas, como a presença e a rotatividade de professores não indígenas, conteúdo fora da realidade dos indígenas atendidos. Assim, a formação de professores indígenas iria amenizar os embates interétnicos entre professores não-indígenas e estudantes, provocados, principalmente, por barreiras linguísticas e socioculturais.

Nesse caso, como o ensino médio era ofertado por meio dessa modalidade, não foi possível sua conclusão pela discente Karipuna (E 01K), sendo assim, ela teve que se deslocar até Macapá, procurar a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP) e fazer um exame de banca (massa) para poder concluir os estudos. Porém, ela corria o risco de não conseguir fazer a tempo e não conseguir as notas até o período da matrícula no CLII. Além do mais, isso gera um custo muito alto para eles se deslocarem até Macapá, pois precisam gastar com transporte, alimentação e estadia, o que representa muitos transtornos para esses estudantes.

Outra questão, é que com o exame de massa esses estudantes concluem o ensino médio, com o conhecimento básico das disciplinas, o que pode comprometer o desempenho acadêmico durante o curso. Isso acontece também com aqueles estudantes que por algum motivo não conseguiram terminar o ensino médio na idade certa e optam pelo ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), pois entram na universidade com muitas lacunas em relação às disciplinas que poderiam ter estudado, se caso, tivessem a oportunidade de cursar o ensino regular em suas aldeias, conforme argumenta o estudante Palikur (E 08P):

É como eu terminei o estudo é, eu acho que eu aqui no Oiapoque eu comecei a estudar somente o primeiro ano, aí como saiu o ENCCEJA, eu fiz a prova e passei, então eu acredito que na parte do segundo ano e terceiro ano têm conteúdo que são importantes pra gente passar né, então eu pulei essa fase então eu tive muita dificuldade (E 08P).

São muitas as dificuldades enfrentadas por todos os povos originários que frequentam o CLII, como já mencionado anteriormente, mas aquele que a maioria deles apontou na entrevista foi a dificuldade de locomoção/transporte e moradia, pois a maior parte deles mora nas aldeias e elas ficam distantes da universidade, principalmente, os povos que habitam no norte do Pará. *“A maior dificuldade que eu encontrei foi me deslocar da aldeia para a cidade,*

*tem que ter dinheiro para pagar aluguel, isso é minha maior dificuldade que eu encontrei aqui na cidade” (E 03K).*

A respeito disso, Nascimento (2022) fala que apesar do Prolind ser reconhecido como a primeira ação de inclusão coletiva para os povos indígenas no ensino superior, conforme discutimos na subseção 2.2, ele ainda padece com problemas em relação a logística de deslocamento que os estudantes indígenas precisam enfrentar para conseguirem chegar na universidade. No Município de Oiapoque, por exemplo, não tem transporte público que passe por essas aldeias para eles terem acesso e chegar na universidade. O que a instituição oferece é um ônibus que vai buscá-los e deixá-los em horários específicos (manhã, tarde e noite) dentro da cidade de Oiapoque, mas depois que eles já estão alojados para cursar a etapa ofertada pelo curso.

Vale mencionar também, pelo fato do município de Oiapoque fazer fronteira com a Guiana Francesa, e haver a circulação intensa de franceses no município, o que propicia também a circulação intensa do Euro (moeda europeia) no município, o custo de vida em Oiapoque fica muito alto: alimentação e aluguel são caros demais. Para se ter uma noção, o aluguel de um apartamento sem móveis chega a custar em média R\$ 900,00 reais, e uma casa custa em média R\$ 1.500,00, isso fora a conta de energia e a alimentação que custa o dobro ou triplo do valor da cidade de Macapá.

A difícil situação de deslocamento de estudantes de outras localidades para chegar em Oiapoque é reforçada pelo estudante Tiryó (E 10T):

Assim, não foi muito difícil né para chegar até aqui, na verdade, era uma vaga e dois concorrentes, e aí fiz a prova e a entrevista, eu passei. Agora assim, como eu moro em Macapá para chegar aqui é um pouquinho difícil, essa foi a dificuldade que a gente passa né, não é somente eu, mas outros acadêmicos que estão aqui passam essa dificuldade, tem outros que vem lá da aldeia né, essa é a maior dificuldade que a gente enfrenta (E 10T).

Também, é muito comum os estudantes levarem suas famílias para as etapas de aulas presenciais. Levam esposo(a) e filhos (as). Nesse caso, os custos para se manter na cidade se redobram, pois passam, em média, 60 dias, sendo que muitos só vivem da agricultura e do artesanato indígena.

Na Figura 08, é possível visualizar um casal de indígenas estudantes que levam para as aulas a filha com idade de 07 anos, para acompanhá-los, até mesmo durante a explanação do trabalho, a criança está com os pais, essa cena é muito comum, pois muitos deles precisam levar os filhos para a cidade durante as etapas ofertadas pelo CLII.

**Figura 8-** Família de indígenas apresentando trabalho nas aulas do CLII



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Vale destacar, que a maioria deles ganha algum tipo de ajuda financeira do Governo, por meio de alguns programas, como a bolsa permanência (Programa Bolsa Permanência - PBP), bolsa PET (Programa de Educação Tutorial - PET), bolsa PIBID, entre outras.

O Programa bolsa Permanência<sup>21</sup> é uma política pública destinada a concessão de auxílio financeiro aos estudantes, principalmente para estudantes quilombolas e indígenas em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições de ensino superior e dessa forma, contribuir para a permanência e a diplomação dos alunos beneficiados. Eles recebem por meio de um cartão benefício, hoje o programa paga R\$ 900,00 reais para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 reais para os demais.

Na UNIFAP, todos os anos eles têm a oportunidade de participar do cadastro e inscrições no programa. Os indígenas devem comprovar a condição de estudante indígena, apresentando algumas documentações exigidas. Para eles não é necessário possuir renda familiar per capita não superior a um 1,5 salário-mínimo, diferente dos demais estudantes.

Já a bolsa PET, faz parte do Programa de Educação Tutorial<sup>22</sup>, é desenvolvido por grupos de estudantes, com a tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação em instituições de ensino superior orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. O grupo PET, uma vez criado, mantém suas atividades por tempo indeterminado. No entanto, os seus membros possuem um tempo

<sup>21</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acessado em: 19 jul. 2024.

<sup>22</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?> Acessado em: 19 jul. 2024.

máximo de vínculo: ao bolsista de graduação é permitida a permanência até a conclusão da sua graduação e, ao tutor, por um período de, no máximo, seis anos, desde que obedecidas as normas do Programa. Nesse programa, só alguns estudantes participam por grupo e áreas distintas. Hoje o valor da bolsa é de R\$ 700,00 reais para discente.

Diante do exposto, é possível verificar, que mesmo com esses auxílios financeiros, estes não são suficientes para dar aos estudantes indígenas condições básicas para irem para cidade cursar o ensino intercultural, pois o custo de vida na cidade de Oiapoque é muito alto, em relação aos quesitos, alimentação, transporte e aluguel. Já que a Universidade não oferece alojamento para esses estudantes e nem um restaurante universitário para minimizar os custos da estadia e alimentação, o que seria ideal durante os meses que passam na cidade para formação superior, o que fica evidente na fala desse estudante: *“Foi a vida financeira né que não tinha recurso pra se manter aqui com os alimentos também, que se não tiver dinheiro a gente não compra e moradia também”* (E 04K).

Ainda sobre a questão do transporte, muitos povos enfrentam muitos desafios para chegar em Oiapoque, pois muitos vêm de outros municípios e precisam pagar frete terrestre até chegar ao Município de Oiapoque, assim como os povos do Parque do Tumucumaque que, além do transporte terrestre, também precisam conseguir o transporte aéreo para chegar na capital Macapá e depois de ônibus seguir mais 12 horas de viagem para chegar ao Município de Oiapoque.

Para esses povos que vivem também em outros municípios, não é possível chegar em Macapá por via terrestre, então eles precisam de todo um planejamento e uma logística para chegar na universidade para conseguirem a formação. *“Meu maior desafio é por causa do transporte vim para cá, como estudante simples, a dificuldade de vir para cá, tem muito gasto para vir para cá, a gente pega o frete também da nossa aldeia para chegar até a Macapá, depois vim pra cá de novo”* (E 11W).

Durante a pesquisa de campo uma discente, com mais de 50 anos de idade, relatou que precisava andar, aproximadamente, uma hora e meia para chegar às margens da estrada para pegar o transporte até a universidade. Isso mesmo morando próximo da cidade de Oiapoque, então fica evidente que realmente a dificuldade para chegar até a universidade não é algo simples e fácil para a maioria dos estudantes indígenas que frequentam o CLII.

Assim, pode-se dizer que o custo de educação superior é uma carga pesada, especialmente para estudantes indígenas que saem de comunidades com poucos recursos, esses muitos limitados. As despesas com alimentação, moradia e transporte são desafiadoras, mesmo com bolsas de estudo e auxílios financeiros.

Para concluir a análise desse questionamento apresento um outro desafio enfrentado pelos povos originários, que é a mudança que se deparam ao saírem da aldeia para virem estudar na cidade.

[...]outra dificuldade que eu encontrei foi a mudança de sair da aldeia e passar a ficar na cidade né, é outra realidade, também aqui na própria universidade, o comer, o falar né, porque a comida é diferente, o ambiente diferente, as pessoas são diferentes, então isso foi uma das dificuldades que eu encontrei (E 01K).

Sobre isso, dialogamos com Baniwa (2019), quando ele fala que as políticas afirmativas aumentaram a possibilidade de acesso ao ensino superior para os povos indígenas como, por exemplo, o Prolind, porém, ao entrarem na universidade se deparam com um sistema epistemológico e pedagógico muitas vezes heterogêneo ao seu modelo de vida originário.

Assim, pode-se dizer que sim, os povos originários sentem na pele toda a mudança, seja essa em seus modos de vida, como também dentro da universidade, ainda que seja em curso de Licenciatura Intercultural Indígena para a formação de professores.

Machado (2024), sinaliza que os povos originários precisam sair da posição de conquistados e passar a conquistadores de concepções, territórios e de políticas afirmativas, para que assim, possam se firmar na universidade como intelectuais, onde possam levar em consideração tanto os conhecimentos construídos dentro da academia, como também, colocando em evidência os seus saberes ancestrais, suas formas de entendimento e suas concepções de mundo, para que ocorra não apenas a diversidade étnica dentro das universidades, mas se contemple também a diversidade teórica dos saberes e fazeres dos povos indígenas.

Sendo assim, segundo Esterman, Tavares e Gomes (2017), eles teriam legitimidade epistemológica e promoveriam a interculturalidade como diálogo inter-epistêmico. Pois, para Ferreira (2018), a universidade deixaria de ser vista como compensatória na educação e passaria a ser emancipatória, como se viu na fala da estudante, eles ainda sentem o impacto em relação à nova realidade que precisam enfrentar ao mudarem para a cidade e também dentro da academia enquanto estudantes indígenas.

Dentre as várias dificuldades que os estudantes entrevistados citam, há também a dificuldade em lidar com a língua portuguesa durante a formação acadêmica, pois, como mencionado, a língua de instrução do curso é a língua portuguesa. Então, como a maioria deles têm como primeira língua, sua língua materna, alguns relataram que sentem muita dificuldade nas atividades desenvolvidas no curso que exige a fluência na oralidade, mas principalmente, na escrita e na leitura da língua portuguesa. No caso do estudante Palikur “(E 08P)”, ele diz que

pelo fato de não ter feito o ensino regular na etapa do ensino médio, ele sente muita dificuldade em relação a escrita de textos e a interpretação para desempenhar suas atividades do curso com êxito, para isso é necessário se desdobrar nos estudos para conseguir acompanhar as atividades:

Tipo pra fazer e escrever um texto assim que esteja claro ali, que estivesse introdução, desenvolvimento e conclusão então são partes que eu tive que aprender, aos poucos assim treinar né, se esforçando mais né, dobrados em casa para poder conhecer acompanhar e começar a interpretar alguns textos (E 08P).

Essa dificuldade não foi percebida somente por esses discentes que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e médio regular. Outros estudantes também mencionaram que sentem muita dificuldade com a língua portuguesa durante o curso, pois as palavras e a escrita científica ocidental não é algo comum no cotidiano deles, representando uma dificuldade recorrente na compreensão e leitura dos textos acadêmicos, ainda que estejam em um curso específico e diferenciado para indígenas. *“Eu já tinha contato com o português, mas ele também foi uma grande dificuldade pra mim né, já que a gente lá na aldeia a gente fala mais é as palavras mais abertas aqui na universidade você fala mais as palavras técnicas”* (E 02K).

Os estudantes indígenas ingressam na universidade com essa preocupação em relação à língua portuguesa, se irão conseguir desenvolver as atividades propostas pelo curso que são em sua maioria em língua portuguesa:

Então uns dos maiores desafios que eu encontrei foi a questão que me preocupou muito com relação a algumas palavras gramaticais que devido, eu falo língua materna Kheuól, foi muito assim, de poder compreender algumas palavras, assim palavras técnicas da língua portuguesa, então foi o desafio que eu tenho e estou tendo né, muitos eu acho, que não sou só eu, mas assim como muitos alunos que estão cursando aqui” (E 07G).

Diante do exposto fica evidente, os inúmeros desafios enfrentados pelos povos indígenas ao ingressarem na universidade, entretanto, superar esses desafios exige vários esforços que devem estar coordenados e alinhados entre a instituição educacional, comunidades indígenas e governos.

Porém, é importante mencionar que mesmo diante desses desafios, embora muitos significativos, não impedem a determinação e o sucesso de muitos estudantes indígenas do CLII, que trazem consigo uma rica herança cultural e uma perspectiva única para o ambiente universitário. Tendo como referência Machado (2024), a conquista da universidade pelos indígenas assegura a chance de romper o modelo institucional que se firmou nos nossos contextos acadêmicos com o passar dos anos, sendo este colonial e eurocêntrico. A promoção

da inclusão e a valorização da diversidade cultural dentro da universidade são essenciais para garantir que todos os estudantes do CLII, independentemente de sua etnia, possam alcançar seus objetivos, que é se formar e contribuir de diversas formas com suas comunidades, seja retornando ou até mesmo distante, mas sempre lutando pelas causas indígenas.

A partir dessa parte da pesquisa empírica, é possível perceber que os estudantes indígenas enfrentam barreiras estruturais, culturais e linguísticas ao ingressarem na universidade. As práticas acadêmicas e o ambiente universitário são diferentes daquelas de suas comunidades de origem. A adaptação ao estilo de ensino e às terminologias acadêmicas, em muitos casos são distantes da linguagem e práticas culturais indígenas, o que torna a vida acadêmica mais difícil. Ademais, a distância da família e da comunidade, as diferenças no estilo de vida e o choque cultural impactam a adaptação e o bem-estar dos estudantes indígenas do CLII.

#### 4.2.2 As barreiras linguísticas existentes no CLII

De acordo com Nascimento (2022), o Prolind não definiu uma política linguística para os cursos de licenciatura intercultural indígena no Brasil, o que compromete o trabalho com as línguas indígenas nesses cursos, ficando sob a responsabilidade de cada curso criar suas próprias políticas linguísticas durante a criação dos seus projetos políticos pedagógicos (PPC).

Essa não é uma tarefa simples, pois dependendo do estado e/ou região do Brasil onde o curso é implantado, são apresentados inúmeros contextos linguísticos diferentes, sem contar que o número de especialistas nas diferentes línguas indígenas é muito reduzido, diante da diversidade sociolinguística que os povos originários brasileiros apresentam.

No CLII, não é diferente. Diante dessa realidade e levando em consideração o contexto multilíngue em que o curso está estruturado, no decorrer de nossa pesquisa foi feito o seguinte questionamento: **Você, enquanto estudante indígena, considera a língua uma barreira?**

A barreira linguística que será considerada nessa dissertação refere-se a algum tipo de dificuldade de comunicação e interação que possam ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem no CLII, decorrentes da presença de várias línguas no ambiente acadêmico. Seria, no caso, importante verificar se há a falta de compreensão mútua entre pessoas que falam diferentes línguas.

É importante lembrar que dentro da universidade existem povos indígenas que têm menos contato com os não indígenas, então eles usam com mais frequência a língua materna de

seu povo, enquanto outros, que têm mais contatos com os não indígenas, conseguem dominar tanto a língua portuguesa como a língua materna. Isso foi possível também observar na pesquisa de campo durante as observações.

Diante da indagação proposta nas entrevistas, metade dos estudantes falaram que sim, que eles têm dificuldade com a língua durante o curso, essa dificuldade é em decorrência do ensino ser ministrado exclusivamente na língua portuguesa, pois é a língua utilizada por eles durante as aulas e outras atividades no CLII.

“Sim é uma dificuldade também né, como para nós indígena que temos pouco contato com o não-indígena né, isso tá dificultando pra gente, mas é a gente tenta se esforçar pra chegar num nível que a gente pode alcançar” (E 11W).

Essa fala é de um estudante pertencente ao povo Wajãpi (E 11W). Conforme ele explica, muitos de seu povo ainda tem pouco contato com os não indígenas, o que leva a terem mais dificuldade com a língua portuguesa. Eles sentem dificuldade na hora de entender a explicação dos professores, pois a maioria dos textos trabalhados utilizam o português e a linguagem formal e acadêmica que muitos deles não conhecem. Por isso, ele diz que eles tentam se “esforçar”, esforço este que requer mais estudo e dedicação para conseguir acompanhar as aulas.

Apesar dos professores se esforçarem para utilizar de explicações e termos mais próximos do cotidiano indígena, mesmo assim, a língua acaba sendo uma barreira durante esse processo, pois mesmo termos menos técnicos em português não são simples para traduzir para as línguas indígenas. Esse é um demonstrativo das complexidades do ensino intercultural, ressaltando tanto as facilidades proporcionadas pelo contato com a língua portuguesa, quanto os desafios impostos pela falta de familiaridade com certos termos e conceitos.

Sim, não muito, mas porque devido algumas comunidades que são falantes da língua portuguesa né, então eles têm mais facilidade de compreender algumas palavras né, porque são palavras que eles usam no seu dia a dia, na vida cotidiana, então já uma pessoa que fala uma língua materna durante a vida cotidiana ela dificilmente utiliza algumas palavras que são utilizadas né, na língua portuguesa né, **então isso torna um pouquinho mais difícil né, o ensino intercultural aqui na universidade** (E 07G. Grifo nosso).

Para esse discente Galibi-Marworno (E 07G), o processo de desconhecimento da língua portuguesa dificulta o ensino intercultural na universidade. Seria uma crítica ao curso, visto que ainda prevalece a língua portuguesa durante a formação de professores, ou seja, a língua portuguesa continua mostrando sua hegemonia no contexto acadêmico de um curso de licenciatura intercultural indígena.

Mendes (2019) corrobora com essa ideia, ao apontar que o monolinguismo é sempre visto como norma, e a hierarquia entre a língua portuguesa e as outras línguas minoritárias continuam em desvantagem mesmo em espaços onde várias línguas estão em contato. “[...] *porque quando a gente tá aprendendo na escola o professor ele incentivava e falava que o português era necessário, era importante e as vezes de tanto a gente ouvir isso, deu a entender que o português era mais importante que a nossa própria língua*” (E 01K)

Chamando a atenção para a fala da discente Karipuna, é possível compreender que ainda nos dias atuais, muitos professores não indígenas, por mais que muitas vezes não seja a intenção, acabam internalizando nos alunos que a língua portuguesa é mais importante que a língua materna de seu povo, o que faz, em muitos casos, eles se concentrarem no uso do português e esquecerem de usar e aperfeiçoar a língua indígena diariamente.

De acordo com Rodrigues (1993), mesmo as línguas indígenas mais faladas atualmente, como é o caso da língua Kheól, estão submetidas a fortes pressões dos mais diversos setores da sociedade que infelizmente ainda as veem como obstáculo à integração das minorias indígenas, isso fica evidente na fala da estudante Karipuna. Porém, ela complementa sua fala ao mostrar que na universidade, especificamente no CLII, os estudantes indígenas vão afastando essa ideia, o que os leva a entender que precisam aprender e se qualificarem nas duas línguas, tanto a materna, como também na língua portuguesa.

[...]mas estudando aqui na universidade, aprendendo da forma como a gente aprende, com um olhar diferenciado, então a gente entende de que nenhuma língua é melhor do que a outra elas são iguais é na área da linguística a gente aprende que nenhuma língua é melhor que a outra, que todas são iguais, estão no mesmo patamar então isso aqui me ajudou, porque antes eu também tinha essa ideia de que eu precisava aprender o português, hoje não, hoje eu sei que eu preciso das duas (E 01K).

Outros discentes, mesmo quando confirmam que a língua não é uma barreira durante o curso, afirmam que sentem muita dificuldade ou medo de errar a língua portuguesa. É perceptível que os estudantes indígenas na sala de aula, apesar de muitos se expressarem muito bem na língua portuguesa, entretanto, com a leitura e produção de texto sentem bastante dificuldades.

Para mim, falando de mim pessoalmente, a língua não dificultou muito meu estudo, porque eu vim já desde crianças já aprender a falar saber dominar muito bem português, falar, entender o que é, o que o professor repassa dentro da sala de aula, por aí não é muita dificuldade, mas assim mesmo eu estou tendo algumas dificuldades com palavras da gramática que dificulta um pouquinho (E 05G).

Aqui se expressa, a importância de se ter uma educação bilíngue/multilíngue para os povos indígenas, que possa contemplar o ensino da língua materna, mas também da língua portuguesa. Mostrando para os alunos indígenas que as duas línguas são importantes, como diz a discente Karipuna, “elas estão no mesmo patamar”, não devendo haver hierarquia entre elas. Pois, é necessário eliminar a visão de que as línguas e culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras” (Baniwa, 2019, p. 87).

Pode-se inferir então, que existe mais um problema em relação à educação escolar indígena, a primeira, seria que o ensino bilíngue não está com lacuna somente em relação às línguas maternas dos povos indígenas, em conseguir integrá-las e incluí-las, mas também, pelo que parece não está tendo êxito também em relação ao ensino do português para os povos indígenas do CLII, ou seja, para os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, pois muitos deles tiveram a oportunidade de estudar já com o modelo da educação bilíngue/multilíngue, defendido por várias legislações da educação escolar indígena, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas (RCNEI/1998), mas isso, com certeza, precisaria de uma imersão nas escolas indígenas, para saber de fato como ocorre o ensino bilíngue nas escolas indígenas do Amapá.

O RCNEI (1998) alerta que a língua portuguesa pode servir aos povos indígenas como uma ferramenta para proteger seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para expandir seus conhecimentos e o da humanidade; recurso para garantir seu reconhecimento e respeito, tanto em nível nacional como internacional. Além disso, é um canal fundamental para a interação entre eles e para firmarem posições políticas comuns.

Por isso, é importante que Estado, as instituições educacionais e os próprios indígenas promovam uma educação bilíngue e intercultural para assim ajudar a superar os obstáculos e facilitar a aprendizagem do português de maneira mais eficaz e respeitosa nas escolas indígenas, dando a mesma credibilidade e importância para as línguas maternas de cada povo.

Por outro lado, durante a pesquisa de campo, foi possível observar e perceber que não há barreira de comunicação entre os próprios acadêmicos, pois eles sempre dão jeito de se comunicarem e interagirem, mesmo cada povo tendo uma língua materna diferente, pois, em relação à comunicação, a língua portuguesa é bem eficaz entre eles.

O meu maior medo é de errar na língua portuguesa, mas eu sempre falo com meus colegas, com minhas colegas é na língua portuguesa e às vezes a gente se comunica na língua Kheóul também. Com os colegas de outros povos a gente se comunica no português, do mesmo povo a gente se comunica na língua [materna] (E 03K).

Ou seja, eles sempre acham uma maneira de estarem se comunicando, e conseguem manter uma boa relação entre eles. Como viu-se na subseção 4.1, para outros discentes é algo super natural, conseguem se comunicar sem dificuldades. *“Assim sei lá é natural, eu consigo me comunicar tanto com não indígena no português e na língua materna com os indígenas” (E 10T).*

Nessa linha, o RCNEI (1998) aponta que nos contextos multilíngues, onde vivem os povos indígenas, as várias línguas não são impedimento para se relacionarem, se casarem entre si, conforme foi mencionado na subseção 4.1, assim como, podem estudar no mesmo espaço, esses espaços são exemplos de que os indivíduos podem viver lado a lado, em paz, sem a necessidade de todos falarem a mesma língua. Pois, muitas vezes, nesses contextos, umas das línguas se torna a língua de comunicação mais usada, ou seja, a língua franca entre eles, para assim superarem as barreiras de comunicação existentes. No caso do CLII, é a língua portuguesa e entre os povos de Oiapoque, eles compreendem bem a língua Kheóul.

Muitos deles também acreditam que a dificuldade que eles têm não vêm apenas da língua, mas está relacionada ao fato de os povos indígenas serem muito tímidos, o que acaba também prejudicando a interação deles na sala de aula com os professores e às vezes com os colegas de turma, como pode-se perceber na fala do estudante Palikur (E 08P):

No caso, agora para mim, eu acho que é algo natural, mas assim para o outro é já estou trazendo mais a sempre o comentário das pessoas que falam que eles têm muita dificuldade por causa da língua, mas quando eu olho eu penso que não é isso porque eles são muito tímidos são muito fechados mesmo, eles têm muito medo de querer arriscar mesmo e poder estar ali, e qualquer coisa a desculpa vira para a língua. Se é língua que tá travando, mas agora eu consigo enxergar que não é somente isso, que não é isso na verdade (E 08P).

Já em relação à comunicação e interação com os docentes, é provável que haja mais dificuldade, e apesar dos alunos falarem bem o português e compreenderem, tem a linguagem acadêmica e a gramática normativa que dificultam a compreensão dos textos e a produção acadêmica. Nesse aspecto, é comum ver vários estudantes manuseando o dicionário da língua portuguesa no decorrer das aulas, para buscar decodificar algumas palavras que não existem em seu vocabulário.

Os povos Palikur e os Wajãpi, como também os povos que habitam o Parque Indígena Montanhas do Tumucumaque, têm mais forte a língua materna, logo sentem mais dificuldade com a língua portuguesa, isso também, ficou visível durante as observações nas aulas, e ainda são povos que são muito tímidos, sentem muita vergonha de interagirem com os professores do

curso. Já os povos Karipuna e Galibi-Marworno sentem mais facilidade com a língua portuguesa, logo conseguem acompanhar melhor as aulas que são ministradas em português.

Diante dessas considerações, fez-se a seguinte pergunta: **Você acha que seriam necessários tradutores bi/multilíngues para ajudá-los nas aulas?**

*“Sim, na parte de compreender melhor, a gente compreende até um certo ponto e o tradutor poderia ajudar a compreender além né” (E 02K).* Essa resposta é de uma aluna Karipuna, mesmo sendo um povo que fala e compreende bem o português, não conseguem compreender tudo que o professor explica. Portanto, de acordo com essa perspectiva, considera que seria importante ter um tradutor que dominasse bem as duas línguas para dar esse suporte aos alunos, de preferência um professor já formado no próprio curso por meio de monitoria, pois, “muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais” (Baniwa, p.84, 2019), por isso, muitas questões a serem traduzidas ou interpretadas só podem ser feitas por um tradutor indígena que saiba e conheça a língua indígena de seu povo e tenha um bom domínio do português.

Isso seria uma forma de valorizar o multilinguismo do CLII, pois existe um Projeto de Lei no Congresso Nacional (5182/2020) que instituirá como política pública a obrigatoriedade de alocação de tradutores e de intérpretes comunitários em todas as instituições públicas federais, estaduais e municipais, de forma permanente ou através da formação de núcleos especializados de tradução e de interpretação comunitária especialmente organizados para atender às demandas específicas de cada área.

Neste mesmo sentido, outro acadêmico Galibi-Marworno fala que entende muitas palavras em português, porém outras ele não domina, como o significado de muitas palavras, pois a semântica da língua indígena é bem diferente da língua portuguesa. Logo, para ele a presença de intérprete seria um auxílio bem importante durante as aulas.

Eu particularmente eu entendo muitas coisas, só que algumas palavras técnicas da gramática da língua portuguesa, a gente não domina, combater essas palavras fica muito dificultoso para a gente, entende? Qual o significado de algumas palavras né, então a gente pergunta, qual é o significado da palavra para trazer um pouco mais para o português popular né, para esclarecer mais assim porque existe na língua portuguesa algumas palavras que tem o significativo único, de várias palavras, vamos supor, pessoa fala bastante uma palavra sempre repetidas da língua materna, na língua portuguesa não, só uma palavra que define vários assuntos (E 07G).

A outra estudante também Karipuna, trouxe o exemplo de uma professora indígena que estava atuando no curso como professora substituta há dois anos, ela afirma que a professora ajuda muito, pois relata que com a professora indígena fica mais fácil compreender, porque ela

fala a língua materna, nesse caso, a língua da professora é Kheóul. *“Ajuda sim, no caso a professora Janina ela é uma professora indígena, ela ajuda muita gente aqui na universidade, eu acho que com ela a aula fica mais fácil de compreender porque ela fala a língua [indígena]”* (E 03K).

O ideal, e também a vontade de muitos estudantes, é que eles pudessem ter mais professores indígenas, e também deve ser a vontade do próprio Curso, porém, ainda são poucos professores indígenas pós-graduados com mestrado e doutorado na realidade amapaense. No caso dessa professora, ela foi formada em licenciatura intercultural pelo próprio curso e fez mestrado em letras na UNIFAP, e agora retornou para contribuir com a educação intercultural dos seus pares, porém, ainda são poucos indígenas que conseguem.

O estudante Palikur (E 08P) diz que ainda faltam mais professores indígenas dentro do curso. Cita também a professora do Povo Karipuna, que se comunica e explica tanto no português como no Kheóul e acha que isso dá um reforço muito grande durante as aulas, lamenta não ter mais professores indígenas no ensino superior.

Bom, nessa parte de começar a fazer aqui, nós indígenas começasse a olhar em relação a língua de forma diferente, mas eu sinto que precisa de mais assim é, como posso dizer, um reforço mesmo porque, por exemplo, só tem uma professora que fala a língua, é a Janina, então são poucos professores indígena, e ela fala o Kheuól, então ela pode, ela dá aula se comunicando no português mas depois ela explica na língua dela que é o Kheuól, isso ajuda muito eu sinto que ela explicando isso pra outras pessoas que estão lá, porque tem que os professores que são mais antigos, então é muito difícil pra eles e ela consegue, é tanto explicar para nós no português porque ela não fala parikwaki, mas depois ela traduz para os outros que estão ali, então é muito bom ter isso né (E 08P).

Aqui é possível verificar que quando o professor indígena consegue conquistar seu espaço, ele com certeza contribui muito com o seu povo, seja na educação dentro da universidade ou na própria comunidade em várias frentes, liderando e motivando outros também a fazerem a mesma coisa. A professora Janina é exemplo que muitos alunos indígenas querem seguir.

É necessário, bom também porque hoje eu estou vendo é muitos parentes nossos que tem muita dificuldade também, eu acho também por causa da língua, o português é maior dificuldade pra nós indígenas, porque eu estou dizendo isso, porque é necessário é ter o professor indígena lá é acompanhando o professor, é uma explicação que os alunos não entendem e o professor pode repassar na língua, é muito bom, é necessário, seria interessante. (E 05G)

A fala do estudante Galibi-Marworno (E 05G) acima descrita também reforça a necessidade de ter um professor/tradutor indígena para ajudar o professor não indígena, seria

muito bom se essa pessoa pudesse explicar na língua materna. Nessa mesma linha, afirma o estudante Palikur, que pra eles também seria essencial esse suporte durante as aulas:

Com certeza, seria muito bom, a primeira coisa se tivesse que os alunos Palikur, é claro que eles iam sentir mais seguros e também eles não sentir dificuldade de conseguir falar com aquela pessoa, é aquela pessoa transmitir ali pro professor, assim, aquela pessoa que tiver ali vai, é observar né e entender, porque muitas vezes, a gente não consegue entender porque que ele está ali é se ele está é triste de alguma forma (E 08P).

Tem-se o relato de mais um aluno Palikur, que diz que no início não conseguia acompanhar as aulas, pois muitas coisas no início do curso não conseguiam “passar” /traduzir para a língua indígena. *“Sim, porque quando eu entrei em 2020 estudando com o professor Glauber, linguagem, ele estava ensinando acho que é português, eu não conseguia traduzir pra minha língua”* (E 09P).

Então, com certeza tem muitos aspectos semânticos que os próprios alunos não conseguem traduzir, principalmente como relata o discente, no início do curso, que tudo é novidade. Se para um aluno não indígena, que fala recorrentemente o português, é difícil compreender os códigos acadêmicos do ambiente universitário, imagina para os estudantes indígenas que foram criados em um ambiente onde predomina outra língua, conforme aponta Baniwa (2019), quem estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua, ao entrar na universidade e ao se deparar com o ensino ministrado exclusivamente em língua portuguesa, é evidente que esse aluno vai sentir muita dificuldade, até se adequar e se familiarizar com a nova realidade, e talvez até finalizar o curso.

Para o autor (Baniwa, 2019) esse aspecto representa uma incoerência e contradição na política educacional para as populações indígenas, pois ao mesmo tempo que reconhece o direito específico e diferenciado aos povos originários, impõe limites ou impede o exercício pleno desse direito impondo a uniformização no acesso à educação, onde um dos casos dessa uniformização é o ensino ministrado exclusivamente em língua portuguesa dentro da universidade, como no caso do CLII.

De acordo com Caldas e Albuquerque (2017), isso é no mínimo incoerente. Afinal, sendo alunos de um curso superior que provêm de diferentes povos e utilizam diversas línguas indígenas, a formação é ministrada em língua portuguesa. Esse fato não só contradiz o princípio da diversidade, como também limita as discussões ao conhecimento expresso exclusivamente nessa língua.

Aqui seria importante apontar, se já não é possível prevê estudos e projetos que possam contemplar pelo menos uma ou duas línguas indígenas como língua de instrução do curso, como fizeram outros cursos de licenciaturas interculturais em outras universidades brasileiras. Ou ainda conforme prever os editais do Prolind, que em casos de diversidades sociolinguísticas os cursos devem dispor de assessoria especializada tanto para alunos como para professores, que seria o monitor bilíngue, como questionamos acima.

Na imagem abaixo (Figura 09), mostra os alunos indígenas de várias etnias, estudando em sala de aula na universidade, onde a aula é exclusivamente ministrada em língua portuguesa.

Por outro lado, tiveram aqueles que falaram que não seria necessário, pois compreendem muito bem o português: *“Para mim não seria necessário porque eu compreendo muito bem o português”* (E 04K). Porém, conforme exposto, a maioria disse ser imprescindível a ajuda de um tradutor durante as aulas do CLII.

**Figura 9-** Alunos indígenas nas aulas do CLII



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Diante do exposto, é possível afirmar que para a maioria dos discentes há dificuldade de compreensão durante o processo de ensino, e que seria eficaz a presença de tradutores por meio de monitoria que pudessem auxiliar os docentes não indígenas durante as aulas. Logo, também, pode-se dizer que de acordo com o relato dos alunos de vários povos, há barreira linguística entre os docentes e os discentes do curso, e que uma das possibilidades para amenizar esse problema seria a presença desse profissional durante as aulas e outras atividades do CLII, principalmente, para aqueles que têm mais internalizado a língua materna, como para os mais velhos e para os povos que têm menos contato com não indígenas. Isso foi possível observar

durante as aulas, pois a maioria dos que não interagem ou interagem pouco, são aqueles que têm mais dificuldade com a língua portuguesa.

### **4.3 Iniciativas do CLII para valorizar e incluir as línguas indígenas dos estudantes**

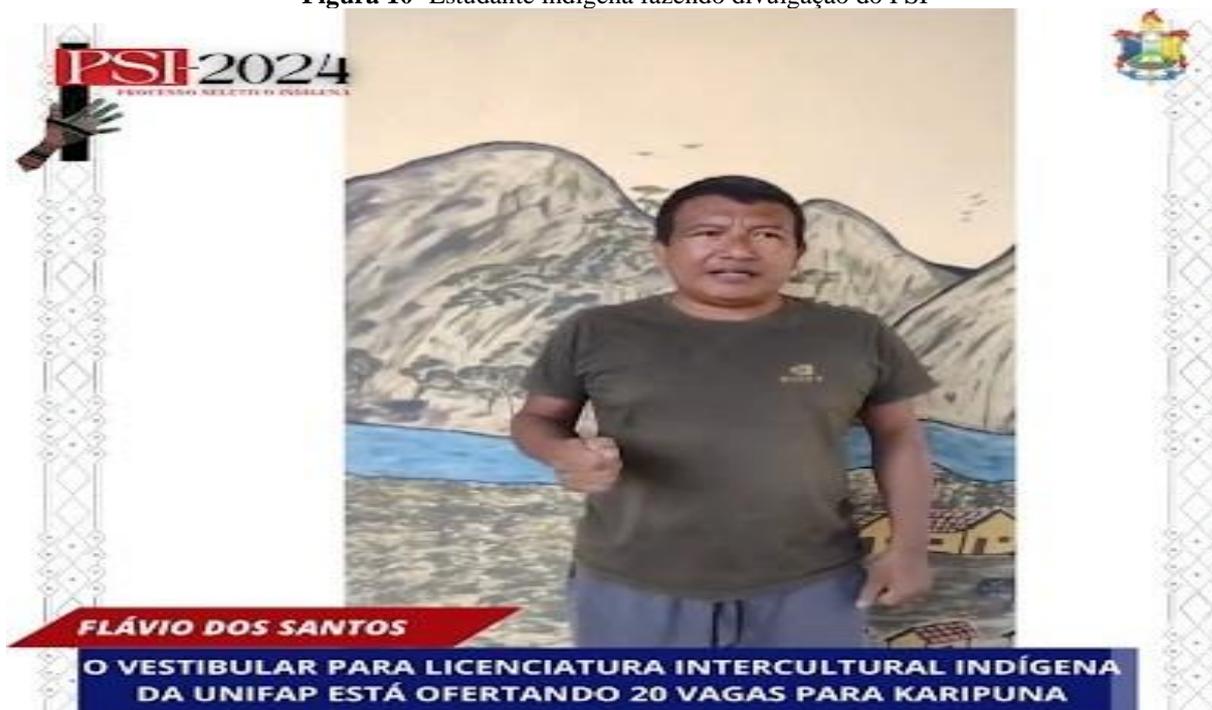
Entre muitos desafios, o CLII busca algumas alternativas para minimizar as dificuldades impostas pela barreira linguística. Essa subseção tem como objetivo verificar as políticas linguísticas que são implementadas pelo CLII para valorizar e incluir as línguas indígenas dos discentes durante o processo formativo.

O PPC (2019) do curso reconhece a diversidade das línguas indígenas existente dentro do curso e por isso tem buscado pôr em prática várias atividades para incluir e valorizar as línguas maternas dos estudantes do CLII. A primeira política que o PPC cita é o processo seletivo diferenciado em que os candidatos ao CLII são submetidos ao Processo Seletivo Indígena (PSI), cuja primeira fase é uma prova de redação (memorial) em uma das línguas indígenas faladas no Amapá e norte do Pará, podendo ser realizada também em português, conforme escolha do candidato, e a segunda fase é uma entrevista que inicialmente era feita na língua portuguesa, porém, atualmente os candidatos podem escolher em qual língua querem fazer as entrevistas, geralmente são bilíngues, na língua portuguesa e na língua materna do candidato. Essa iniciativa é muito importante para os candidatos indígenas, pois também pode contribuir para a revitalização das línguas indígenas dessa região.

Durante a pesquisa de campo, no final de 2023 e início de 2024, ocorreu o Processo Seletivo Indígena do CLII (PSI), o qual foi possível acompanhar de perto. Nesse processo seletivo houve um número de inscritos muito alto, mais de 600 inscritos, para apenas 80 vagas que o curso oferta.

Inicialmente, professores, alunos e a coordenação fizeram a divulgação e publicação em redes sociais do PSI, e também foram para as aldeias divulgar as etapas do processo seletivo. Uma iniciativa da Comissão de Operacionalização do PSI que chamou a atenção foram as divulgações através de vídeos curtos produzidos nas aldeias, feitos por alunos indígenas que utilizaram suas respectivas línguas para chamar os parentes para participarem do vestibular. A Figura 10 abaixo é uma foto de um estudante indígena Karipuna do CLII convocando em sua língua indígena seus parentes para participarem do PSI em questão.

**Figura 10-** Estudante indígena fazendo divulgação do PSI



Fonte: Instagram do CLII<sup>23</sup> (2024).

Segundo o PPC (2019) do curso, as provas em língua indígena são corrigidas por indígenas, geralmente professores egressos do CLII, assim como, as entrevistas são avaliadas por um professor egresso do CLII e por um professor do colegiado, em sua maioria as entrevistas são bilíngues em língua portuguesa e na língua materna de cada povo, mas isso também é relativo, dependendo da escolha do candidato pode ocorrer somente em língua portuguesa. Por exemplo, os candidatos Karipuna solicitam suas entrevistas a maioria em língua portuguesa, já os candidatos Wajãpi em sua maioria é na língua Wajãpi.

De acordo com o PPC (2019), essa forma de avaliação visa valorizar e fortalecer as línguas das populações indígenas locais. E fazer a chamada do PSI na língua materna de cada povo, também é uma forma de incluir as línguas indígenas durante esse processo, sendo algo extremamente importante para as populações indígenas que de alguma forma se sentem representadas pelos estudantes do CLII. Muitos se sentem bem mais confiantes com essa possibilidade de estar usando a língua materna, tanto nas entrevistas como no memorial. Essa estratégia é utilizada para encorajá-los a participarem do processo seletivo do CLII (PSI).

Segundo Silva (2006), ações como essas citadas acima, que levam em consideração a realidade sociolinguístico da comunidade envolvida, contribuem com a manutenção e

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/cliifunifap/profilecard/?igsh=MXgyd3BvdndwZjA2cw>. Acessado em: 29 set. 2024.

valorização das línguas indígenas, sendo importante motivar os povos cada vez mais a utilizarem suas línguas maternas, seja de forma oral ou escrita.

Segundo o PPC (2019), as políticas de valorização das línguas são promovidas e incentivadas regulamente em projetos de pesquisa, extensão e atividades culturais. Durante a pesquisa de campo foi possível participar de dois seminários de extensão ofertados pelo CLII, denominados, respectivamente, 5º e o 6º Seminário de Extensão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (SECLII). A Figura 11 é a chamada nas redes sociais do 5º SECLII, realizado em julho de 2023. Esses fazem parte do projeto de disciplinarização da extensão no CLII, vinculado ao Programa de Extensão “TURÉ”.

Figura 11-Seminário de Extensão do CLII



Fonte: <https://www2.unifap.br/indigena/apresentacao-do-clii> (2023).

Os seminários promovidos pelo CLII, segundo o PPC (2019), são uma forma de pôr em prática a política de extensão do curso, a qual tem por objetivo promover “a interação transformadora entre as instituições de Ensino Superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (PPC, 2019, p. 75).

De acordo com o PPC (2019) do curso, e também observando na prática durante a pesquisa de campo, o CLII, com a finalidade de consolidar o *tripé* ensino, pesquisa e extensão, faz a oferta continuamente em cada semestre do curso de 45 horas de Atividades de Extensão (I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII), distribuídas da seguinte forma: a) cursos e oficinas de caráter formador e prático; b) organização e participação dos acadêmicos em eventos científicos como palestras, encontros, colóquios, seminários e congressos, em caráter inter e multidisciplinar; c) publicização das atividades desenvolvidas pelos docentes e discentes do CLII por meio de painéis, palestras e cursos; d) atividades extensionistas sob a supervisão de docente do CLII com projeto de extensão aprovado e ativo.

Diante do exposto, fez-se o seguinte questionamento: **Você participou de algum projeto do CLII em que vocês valorizaram as línguas indígenas aqui na universidade e depois levaram para dentro da aldeia?**

Como resultado das respostas foram feitas referências ao seminário de extensão, foi necessário falar um pouco dessa atividade desenvolvida pelo curso, conforme explicado acima. Concomitantemente serão expostas as informações coletadas durante as observações feitas nos seminários, durante a pesquisa de campo.

Em uma das respostas da estudante Karipuna (E 04K), foi refletido que os estudantes sempre fazem minicurso sobre a valorização da língua Kheuól e citou que nos seminários de extensão, no sábado, os professores sempre solicitam para eles montarem os minicursos para ministrarem na Universidade.

Sim, a gente sempre faz minicurso sobre a valorização da língua Kheuól Karipuna, aí todo ano os professores lá da aldeia e também aqui na extensão todo sábado, eles falam para montar minicursos sobre a valorização da língua Kheuól e a língua Kheuól não seja esquecida (E 04 K).

Aqui na fala da discente Karipuna, pode-se perceber a preocupação com a língua Kheuól, língua dos povos Karipuna e Galibi-Marworno. Foi possível notar que a língua Kheuól é uma das línguas indígenas mais forte dentro da Universidade, pois além dos Galibi-Marworno e os Karipuna, o povo Palikur também conseguem compreendê-la bem. Logo, muitos dos projetos, oficinas e minicursos são sobre a língua Kheuól.

Dentre as oficinas ofertadas no seminário de extensão têm-se as seguintes: Oficina da nova ortografia Kheuól Galibi-Marworno e Oficina da nova ortografia da Língua Kheuól Karipuna. Essas duas oficinas são oriundas de atividades desenvolvidas no âmbito do PJ 126-2022 “O uso da nova ortografia Kheuól Galibi-Marworno e Karipuna” e também do Projeto “Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá (2016-2019)”. Este último, segundo Campeleta et al (2017), tem como principal objetivo produzir e promover conhecimentos sobre as línguas e culturas crioulas dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno do extremo norte do Amapá.

Outros projetos, oficinas e minicursos também foram ofertados pelo CLII dentro da Universidade e muitos também desenvolvidos nas aldeias indígenas com discentes e professores do curso, alguns estão no Quadro 11 abaixo. Esses minicursos e oficinas foram ofertados durante a pesquisa de campo na primeira etapa do ano de 2024, no 6º SECLII, cujo objetivo é o fortalecimento do uso das línguas maternas, suas identidades linguísticas e culturais no contexto comunitário e acadêmico indígena, como também da produção de material didático

e paradidáticos para as escolas indígenas da região. Vale ressaltar, que no 5º Seminário de Extensão do CLII, na segunda etapa do ano de 2023 (5º SECLII) que ocorreu no mês de julho, não houve nenhum minicurso e/ou oficina relacionados com a temática das línguas indígenas. Porém, houveram manifestações culturais, onde foram utilizadas as línguas indígenas dos acadêmicos.

**Quadro 11-** Projetos, minicursos e oficinas ofertadas pelo CLII

Modalidades	Títulos
Projeto de extensão (2015)	Ensino de Kheóul na Universidade
Projeto (2013)	Levantamento de dados sociolinguísticos do povo Palikur
Projeto (2016-2019)	Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá
Projeto (2022)	O uso da nova ortografia Kheóul Galibi- Marworno e Karipuna
Minicurso (2024)	Bilinguismo: concepções e práticas bilíngues na Fronteira Franco-brasileira.
Minicurso (2024)	Ideologias, políticas e práticas linguísticas da Paisagem linguística da fronteira.
Minicurso (2024)	Decolonialidade nas práticas linguísticas da fronteira
Oficina (2024)	Oficina de Produção de textos na língua Parikwaki e português brasileiro como recurso didático para o ensino fundamental I
Oficina (2024)	Oficina do uso da nova ortografia Kheóul Galibi- Marworno
Oficina (2024)	Oficina do uso da nova ortografia Kheóul Karipuna
Minicurso (2024)	Quais as línguas que você fala? Identificação e salvaguarda das línguas indígenas do Oiapoque
Minicurso (2024)	Ideofones em línguas amazônicas: descrição e elaboração de material didático
Minicurso (2024)	Ensino de línguas e materiais pedagógicos

**Fonte:** <https://www2.unifap.br/indigena/apresentacao-do-clii>. Elaborado pela autora (2024).

De acordo com Campeleta *et al.* (2017), o CLII utiliza a pesquisa por meio de projetos como fundamento pedagógico para oferecer uma formação diferenciada aos seus alunos. Segundo os autores esse processo integra continuamente teorias, práticas e conhecimentos locais, visando compreender e avaliar o impacto sociopolítico e cultural da escola na realidade de cada comunidade. Assim, o CLII capacita e fornece ferramentas aos estudantes indígenas, estimulando-os a explorarem e documentarem suas culturas e línguas, o que fortalece a autoestima e promove a valorização de suas identidades étnicas.

Vale ressaltar, que os minicursos e oficinas durante os seminários de extensão são ofertados para indígenas e não-indígenas que tenham interesse em aprender um pouco mais sobre cada língua. Além dessas atividades o CLII também se envolve na coordenação de debates e seminários sobre o fortalecimento das línguas indígenas do Amapá e Norte do Pará.

Os minicursos podem ser ministrados tanto por acadêmicos do curso, como também por professores egressos do curso ou qualquer pessoa que tenha formação e interesse em participar dos seminários. Geralmente os minicursos são ofertados no sábado pela manhã e tarde. Os

professores ministrantes recebem certificados de 10h e acadêmicos de outros cursos também podem participar, bem como, a comunidade em geral.

Nessa fala de outro estudante Galibi-Marworno também se confirma as atividades desenvolvidas no CLII, para o fortalecimento e inclusão das línguas indígenas dentro da Universidade, *“A gente já fez muitos projetos, muitas oficinas, aqui dentro da universidade como também já levamos para fora nas aldeias indígenas, nós já até confeccionamos nosso dicionário na língua que é dicionário Galibi-Marworno, e isso fortalece muito a língua”* (E 05G).

Percebeu-se que os estudantes Karipuna e os Galibi-Marworno foram os que mais demarcaram em suas falas a questão da valorização de suas línguas nas atividades acadêmicas.

Nós fizemos projeto aqui para valorizar a nossa língua, a gente tem uma professora que é formada na nossa língua mesmo, nós fizemos um pequeno projeto aqui, nós defender a nossa língua toda, a gente foi aprovado. Porque é importante a gente aprender a escrever a nossa língua e tudo mais que a gente pode fazer porque a gente estava num minicurso de defender a nossa língua né e que a professora Jaciara que ela estava aplicando esse curso aqui pra gente, mas todos nós ficamos felizes de ver a discussão da nossa língua aqui dentro da universidade (E 06 G).

Aqui se verifica também a satisfação deles em poderem dentro da Universidade estar discutindo e aprendendo sobre suas respectivas línguas e como ficam orgulhosos de terem uma professora formada que é especialista (academicamente falando) na língua materna deles. A foto da Figura 12, é uma foto da oficina da nova ortografia da língua Kheóul Karipuna ministrada pela professora pertencente ao povo Karipuna no 6º seminário de extensão do CLII.

**Figura 12-** Oficina da nova ortografia da Língua Kheóul Karipuna



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Um fato importante de destacar também é que, uma discente Karipuna relatou que, durante a execução de um projeto do PIBID, foram criadas histórias em quadrinhos da disciplina de geografia, e as narrativas foram feitas tanto na língua portuguesa como na língua Kheóul. Segundo a discente, o projeto foi levado para a aldeia e despertou muito interesse nas crianças que puderam aprender geografia também na língua materna.

Sim, eu faço parte do PIBID de Geografia que foi projeto feito das ciências humanas, eu faço parte, justamente por isso na valorização da língua, né, eu ajudo na tradução, entender melhor, em explicar, dessa parte de traduzir do português para a língua materna, então isso tem ajudado muito (E 01K).

Essa discente é da área de linguagem e códigos, porém optou em fazer parte do PIBID de ciências humanas, justamente para poder ajudar na parte da tradução e valorização da língua Kheóul, ou seja, as outras disciplinas também precisam de livros e paradidáticos bilíngues, em que as línguas maternas precisam ser contempladas.

Segundo Silva (2006) é muito importante diversificar as motivações de uso da língua pelos indígenas, seja por meio de projetos, oficinas ou até mesmo com apresentações orais dentro da universidade, ou seja, planejar atividades ligadas a outros fazeres culturais e de prestígio social, para que eles se sintam parte e protagonistas de tudo que acontece dentro na academia.

Isso confirma a fala de Campeleta *et al.* (2017), quando diz que a aplicação de métodos participativos na formalização do conhecimento tem gerado resultados positivos tanto para os estudantes quanto para suas comunidades, estimulando debates sobre identidade, língua e cultura. Isso tem incentivado políticas linguísticas essenciais para a autoafirmação, valorização e preservação das tradições indígenas.

Durante as observações dos seminários de extensão, também foi possível perceber que os discentes fazem apresentações culturais por meio de canto e danças. Além dessas atividades, eles fazem pintura corporal, venda de comidas, bebidas e de artesanato indígena. As atividades acontecem no final da tarde marcando o encerramento das atividades, assim toda comunidade acadêmica, formada por indígenas e não indígenas, pode prestigiar.

A Figura 13 abaixo mostra a apresentação do povo Karipuna, em uma representação do ritual do Turé, para finalizar mais um dia de seminário dentro da universidade.

**Figura 13-**Apresentação dos povos Karipuna na Universidade



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Porém, mesmo diante de várias atividades e projetos desenvolvidas no âmbito do CLII, alguns povos não demonstraram o mesmo entusiasmo em relação à valorização e revitalização de suas línguas maternas dentro da universidade, pois alguns falaram que nunca participaram de projetos ou oficinas sobre suas línguas maternas, e outros falaram que apenas uma vez participaram.

Na verdade, foi uma vez que a gente fez uma oficina foi com uma outra ex-aluna, aí a gente fez uma introdução assim das palavras curtas tipo das mãos, da cabeça, do corpo mesmo, só que em Palikur, aí como é tipo essa parte como é o chamado tipo mãe, pai só que traduzindo as palavras, a gente fez aqui, mas foi só essa vez (E 08P).

Isso pode ser constatado na fala do estudante Palikur acima e também de outros povos que frequentam o CLII. *“Eu participei acho da etnia Karipuna, estavam fazendo um projeto aqui na sala de aula, acho que em janeiro eles estavam ensinando projeto das línguas crioulas” (E 09P).*

Os estudantes dos povos Wajãpi, Apalai e Tiryó, não participaram de nenhum projeto no CLII em relação à valorização de suas respectivas línguas. *“Não, não aqui mesmo não, claro tem outras parcerias que fazem né, é os projetos da língua Kaxuyana, só que vem do IEPÉ, mas daqui do curso não” (E 10T).*

Apesar do CLII desenvolver várias atividades sobre as questões linguísticas e sociolinguísticas dos estudantes do curso, é muito provável que as línguas crioulas estejam ganhando mais visibilidade dos docentes e estudantes dentro da universidade, até mesmo por

terem um número maior de falantes na região do Amapá e dentro da universidade, por outro lado, as línguas, principalmente, dos estudantes do norte do Pará, precisam de mais projetos dentro do espaço acadêmico e conseqüentemente, em suas aldeias e escolas, pois ainda não conseguiram ganhar o espaço que vem sendo ocupado pelas línguas Kheóul Galibi-Marworno e Kheóul Karipuna.

De acordo com Mendes (2019), em um espaço como o curso de Licenciatura Intercultural indígena, onde estão presentes várias línguas, essa enorme diversidade linguística representa um grande desafio para o sistema educacional, visto que é muito difícil conseguir desenvolver vários projetos, minicursos, oficinas em várias línguas, até mesmo por serem poucos especialistas formados nessas línguas, o que dificulta a oferta de atividades acadêmicas dentro da universidade.

Por isso, o CLII representa uma importância de grande valor para os povos indígenas do Amapá e norte do Pará, pois é a partir da formação em nível superior que muitos professores indígenas poderão se qualificar para estarem atuando à frente de projetos e atividades que contemplem as línguas de seus respectivos povos. Isso corrobora com o que diz Mendes (2019), que mesmo com o avanço nas últimas décadas da formação de professores indígenas para atuarem em contextos específicos, com diferentes línguas, as oportunidades ainda são insuficientes para atender às necessidades das comunidades indígenas em todo o Brasil.

Para dar continuidade na discussão sobre a valorização e a inclusão das línguas maternas dos acadêmicos no curso, avançamos no diálogo com nossos interlocutores a partir do seguinte questionamento: **Você acha que nas 4 matrizes do curso é possível trabalhar a valorização das línguas indígenas?**

Com essa pergunta o objetivo era verificar se os estudantes acham necessário trabalhar a valorização das línguas maternas em todas as matrizes do curso ou se isso ficaria sob a responsabilidade somente da área de linguagem e códigos.

Nesse questionamento todos os povos responderam de forma positiva, que é possível nas aulas do CLII, em suas 4 matrizes (Linguagem e códigos, Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Natureza e Núcleo Comum) trabalhar a valorização e a inclusão das línguas indígenas, porém com concepções diferentes, as quais serão analisadas a seguir:

Sim, o curso oferece várias áreas diferentes, ciências humanas, linguagem e código e ciências da natureza e de uma forma geral, dá para trabalhar de uma forma como pode abraçar essa língua, pode ser matemática de uma forma, pode ser também ciências humanas, de qualquer forma tem tudo a ver com essas áreas, tanto na sala de aula como também levar para a comunidade (E 05G).

Na fala do estudante Galibi-Marworno, ele sugere que é possível em todas as áreas do curso serem contempladas as línguas indígenas nas aulas. Podem se interrelacionar e incorporar a língua indígena de diversas formas. O estudante ainda menciona que a língua indígena pode se relacionar tanto com a matemática quanto com as ciências humanas.

Ele demonstra uma percepção de que a língua não deve ser limitada apenas ao ensino de línguas ou aspectos culturais, mas que ela pode e deve ser integrada em outras disciplinas, mostrando uma abordagem interdisciplinar que valoriza a língua indígena em diversos contextos educacionais. A fala do estudante também deixa evidente a importância de não apenas integrar a língua no contexto acadêmico, mas também de levar esse conhecimento para a comunidade indígena, promovendo um impacto positivo também nas escolas das aldeias.

Essa percepção vai ao encontro da fala de Morello e Seiffert (2019), ao compreenderem que as línguas ocupam posição múltiplas, não delimitadas na sociedade; especificamente no contexto educacional, podem ser usadas para múltiplas funções relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e às diversas formas de interação, sendo dessa forma, objeto de ensino, instâncias de negociação, como também de diálogo e disputa.

Para Morello e Seiffert (2019), usando essa concepção, as várias línguas presentes no espaço educacional deixam de ser vistas como uma barreira e passam a ser reconhecidas como fato enriquecedor das atividades de ensino/aprendizagem, abrindo espaço para reflexões que podem dar lugar para a ampliação das competências da oralidade, leitura e escritas nessas línguas locais, no caso do CLII, das línguas presentes em seu contexto e que posteriormente serão levadas para as escolas indígenas dos professores formados.

Uma das políticas linguísticas do CLII, de acordo com o PPC (2019) é que os estudantes podem escolher em apresentar seus trabalhos acadêmicos em suas línguas indígenas, tanto na modalidade oral como na escrita. Isso se confirma na fala da estudante Karipuna (E 02K):

Nas apresentações, o professor ele faz com que a gente decida se a gente quer explicar, mesmo que ele não entenda a nossa língua materna ele faz com que a gente escolha explicar em português ou explicar na língua materna então, eu acho assim que é um grande avanço, porque é claro que vamos optar em explicar em nossa língua materna já que a nossa língua dominante, e eles também opinam pra gente escrever na língua portuguesa ou na língua materna. Então isso para gente é gratificante né porque a gente tem mais domínio na língua materna do que na língua portuguesa, então eles dão essa oportunidade no caso nos deixam mais à vontade, mais confiante no caso né (E 02K).

A discente cita a prática dos professores em permitirem que eles escolham entre explicar suas apresentações em português ou na língua materna. Isso mostra uma valorização significativa da língua indígena, pois oferece a eles a oportunidade de usar suas línguas

maternas em contextos acadêmicos e de sala de aula, o que é visto por ela como um grande avanço.

Ela expressa que, embora a língua portuguesa seja a língua oficial do país, eles dominam mais a língua materna. Isso demonstra que para muitos estudantes indígenas a língua materna é mais familiar e confortável do que o português, o que aumenta a confiança na hora das apresentações. Essa inclusão da língua indígena nas atividades dentro da universidade valoriza e reforça essa dimensão cultural e identitária dos acadêmicos indígenas. A acadêmica deixa evidente como isso é importante, como eles ficam mais à vontade, e assim, o ensino para eles fica mais “leve”, pois eles têm a oportunidade de dentro da sala de aula utilizarem suas línguas maternas.

Para as autoras Morello e Seiffert (2019), esse cenário evidencia uma maneira de superar as diversas formas de silenciamento das línguas originárias no ambiente educacional. Esse cenário demonstra o progresso na discussão sobre a diversidade das línguas e nas línguas, em modelos de ensino flexíveis que asseguram condições adequadas para o desenvolvimento dessas línguas como espaços geradores de conhecimento, identidades, autonomias e quebras de preconceitos.

Na Figura 14, os acadêmicos estão divididos em grupo para a produção e planejamento das atividades.

**Figura 14-** Trabalho em grupo dos acadêmicos durante as aulas



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Durante as observações nas aulas, foi possível verificar que muitos professores, não apenas da área de linguagem, dividem a turma em grupo e por povo, para assim facilitar as

apresentações, já que muitos ou a maioria deles preferem fazer a explanação na língua materna, ou ainda entregar a versão escrita da atividade.

Eles explicam na língua indígena e geralmente um deles faz a tradução para a professora entender melhor o que eles estão explicando na frente. Conforme a fala do estudante (E 06G): *“Sim, a gente usa diretamente, a gente escreve texto na nossa língua, a gente faz tradução tudo, então ainda temos a verdade aqui na apresentação de trabalho na língua, depois traduz em português, então é importante e isso facilita mais pra gente”*.

Na Figura 15, é um grupo de alunos fazendo a apresentação na língua materna.

**Figura 15-** Apresentação de Atividades na língua indígena



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Além disso, eles apontam para a questão da importância da inserção das línguas indígenas, visto que irão precisar quando estiverem na sala de aula, refletindo uma visão de que a língua materna deve estar presente e ser considerada em diferentes aspectos do currículo. Esta perspectiva demonstra o reconhecimento da importância de incorporar a língua indígena de forma prática e significativa no material didático e nas práticas educacionais, pois, “o professor, ao pensar sua realidade e necessidades linguísticas, cria seus recursos metodológicos” (Gomes, p.27, 2019).

Para esse estudante Palikur (E 08P), que é da área de exatas, ele fala da extrema necessidade da produção de material didático, o qual gostaria que fosse apenas na língua Parikwaki, porém reconhece que é necessário ser um material bilíngue por várias questões, dentre elas, é que eles ainda têm professores não indígenas e também a importância de aprenderem a língua portuguesa.

Eu acredito que sim tem uma maneira assim de poder inserir um pouco a língua lá dessas áreas, porque de qualquer forma a gente vai ter que usar, mesmo porque quando chegar lá na escola nós vamos precisar, como agora, eu estou trabalhando a gente está fazendo material didático, aí primeiro eu queria fazer só parikwaki, mas aí eu vi que não podia andar sem essa parte, vai que um outro professor que seja não indígena queira consultar esse material ou professor mesmo da aldeia que possa explicar porque no parikwaki as palavras por mais que no português ele é dito de uma maneira a gente traduz, não é exatamente como está ali, então é isso que a gente tem que estar mostrando também para as pessoas, na verdade meu povo, não pensem que eles estão traduzindo errado, que estão entendendo errado mas que a nossa forma de ler aquilo né, uma forma de entender aquela palavra (E 08P).

Morello e Seiffert (2019), dizem que entender o papel e o funcionamento da língua portuguesa em contextos plurilíngues parece ser uma condição essencial e um passo fundamental para avançar rumo a um ensino bilíngue ou multilíngue. As autoras ressaltam que a língua portuguesa, influenciada por todas as línguas com as quais interage e com uma rica tradição literária e científica, é uma língua oficial e internacional, usada em comércio e instituições globais.

Nos sistemas de ensino do Brasil, ela deve aproveitar e expandir esses valores. Segundo as autoras, apesar da língua portuguesa ser uma língua oficial e obrigatória no país, ela pode também servir para fortalecer relações nos ambientes escolares, diversificando suas funções e se integrando como uma língua entre outras, e não sobre as outras, no lugar delas. O que seria ideal em contextos multilíngues, ou seja, seria uma das formas de superar o déficit político do monolinguismo colonial e da competição entre as línguas, além de abrir um amplo campo para ações e debates que incluem o planejamento de estratégias para a promoção do multilinguismo.

A observação do estudante de que o material deve ser compreensível tanto para falantes da língua indígena quanto para falantes de português, especialmente em contextos em que os professores não são indígenas e possam usar o material, mostra uma preocupação com a acessibilidade e a precisão das informações contidas no material didático. De acordo com Grupioni (2006), esses materiais constituem o produto mais visível da prática de uma educação intercultural e bilíngue.

A fala do discente Palikur ainda destaca a complexidade da tradução entre a língua indígena e a língua portuguesa. Ele percebe que as palavras em parikwaki não têm uma tradução direta ou exata em português, e que as traduções podem não capturar completamente o significado cultural e contextual das palavras. Isso demonstra a importância de não apenas traduzir as palavras, mas também de explicar as nuances culturais e linguísticas para evitar mal-entendidos e garantir que a interpretação seja respeitosa e precisa. Pois, segundo Silva (2019),

isso permitirá que o aprendiz interaja com a língua de forma contextualizada e na construção de conhecimento.

Silva (2019) ainda enfatiza que a língua indígena é vivida através da prática cultural, da conexão com a ancestralidade e da interação com a natureza. Essas três dimensões devem ser incorporadas na organização de atividades para revitalização da língua, inclusive no contexto educacional e acadêmico.

Logo, a percepção do estudante Palikur (E 08P), demonstra o compromisso com a valorização da diversidade linguística e cultural, enfatizando a importância de manter a integridade da língua indígena e educar os outros sobre suas características e significados. Além de indicar a visão de que a educação intercultural deve promover uma compreensão mais profunda das línguas e culturas indígenas, contribuindo para uma maior sensibilização e respeito por parte dos não indígenas dentro e fora da universidade. Para Silva (2019), a educação intercultural deve basear-se no bilinguismo intercultural, o qual deve ser compreendido não apenas como um fenômeno linguístico, mas, acima de tudo, como uma postura política.

Na resposta abaixo, de uma discente Karipuna (E 02K), compreende-se que o curso dá uma grande ajuda, reforça e incentiva a elaboração de material didático, isso em todas as áreas que o CLII oferece. O material que ela se refere é do projeto “Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá”, foi um projeto que no final de sua execução distribuiu livros nas línguas Kheóul Karipuna e Kheóul Galibi-Marworno em escolas e comunidades desses povos.

Sim, ele ajuda porque atualmente, a universidade intercultural daqui do campus binacional da Unifap ela ajuda a gente pela parte do material didático que a gente não tem nas escolas nas aldeias, principalmente na minha aldeia né, e atualmente a universidade ajudou bastante com o material que foi publicado e que tá sendo usado na escola e que a gente não tinha e agora a gente tem e é uma forma que eles nos ajudam bastante através dessa parte (E 02K).

Já na fala do discente Galibi-Marworno (E 05G), o curso colabora por ser um curso diferenciado dos outros cursos, enfatiza a oportunidade que eles têm em utilizar suas línguas indígenas, seus costumes e culturas, e tem como percepção que a função do curso é justamente ajudar a preservar as culturas e as identidades indígenas de cada povo.

Sim, através do curso tem mais visibilidade para os indígenas, porque é um curso diferenciado de outros cursos né, aí dentro desse curso a gente tem tudo sobre a nossa realidade a gente pode falar na língua, a gente pode apresentar um texto, fazer uma apresentação até trazendo o nosso costume, é resgatar nossa cultura é, por isso que esse curso hoje existe dentro das universidades para não perder a língua, para não perder a cultura para não perder o saberes que já tem do nosso povo, a história, o

costume, o modo de viver, o modo de agir é por isso que o curso hoje está aqui apoiando essa causa (E 05G).

Desse modo, verifica-se mais uma das propostas da política linguística do CLII, em que os produtos, que são resultados de pesquisas desenvolvidas no CLII ou também trabalhos finais das disciplinas, ou até mesmo os trabalhos de conclusão de Curso (TCC), os acadêmicos são incentivados a produzirem versões orais e/ou escritas em línguas indígenas, bilíngues, como é o caso do material didático mencionado pelo discente entrevistado que vai usar a língua portuguesa e a língua Parikwaki do povo Palikur. Isso também foi possível observar durante as atividades de campo.

Na próxima Figura (16), está registrada a venda de iguarias indígenas da região. Essa foto foi tirada durante o 5º Seminário de Extensão do CLII. Os estudantes usaram também a língua indígena para escreverem nos cartazes, essa também é uma política linguística do CLII, que é desenvolver atividades acadêmicas em que as línguas indígenas possam ser veiculadas e contempladas em situações de comunicação oral e/ou escrita, nesse caso é a escrita, mas na apresentação mostrada na Figura 14 acima, eles fazem uso também da modalidade oral.

**Figura 16-** Atividades desenvolvidas pelo CLII



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Na próxima fala do estudante Wajãpi (E 12W), ele deixa explícita a importância de em todas as áreas do CLII darem ênfase no uso das línguas indígenas, isso porque ele tem a consciência que eles irão precisar fazer esse trabalho na escola quando forem atuar em sala de aula. Pois, irão precisar muito da língua materna, já que muitos alunos não conseguem entender

com a explicação apenas na língua portuguesa. E como o ensino é bilíngue, é imprescindível que eles dominem as duas línguas.

Sim, porque na minha aldeia tem alunos que não sabem ainda a área exata, assim. Porque não tem muito professor específico para essa área, só tem para humanas, aí sente mais dificuldade porque uma vez professor não indígena deu aula, não entendia porque o professor ele não era indígena, não sabia explicar na língua e nem ajudou o aluno a entender em português (E 12W).

No trecho da entrevista acima descrito é possível verificar a importância do professor ser indígena e saber a língua materna, pois no exemplo acima o professor não indígena não conseguiu explicar o conteúdo, ou seja, houve barreira linguística entre a criança e o professor por não saber a língua materna. Isso aqui dialoga com o entendimento que Baniwa (2019) apresenta, quando diz que sem as línguas indígenas não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais dos povos indígenas, visto que, muitos aspectos materiais e imateriais centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais.

Então, pode-se dizer que o exemplo dado pelo estudante Wajãpi, sugere um desafio significativo na eficácia do ensino quando os professores não estão alinhados com o contexto cultural e linguísticos dos alunos. A dificuldade em explicar conteúdos para alunos que tem como primeira língua a língua indígena, e a falta de suporte na língua portuguesa, refletem uma barreira significativa para a inclusão e o aprendizado eficaz dos alunos indígenas. Ou seja, diante desse exemplo vê-se a importância do curso em oportunizar todas as áreas de conhecimento a trabalhar e incluir as línguas indígenas, é uma forma de prepará-los para trabalhar com o ensino bilíngue, diferenciado e intercultural.

Segundo Maher (2006), há diversos projetos de Educação Escolar Indígena no país que buscam criar escolas culturalmente apropriadas e politicamente relevantes para as comunidades indígenas. Ela ressalta que, para que essas escolas sejam eficazes, é fundamental que o processo educacional seja conduzido por um professor indígena, que é o mais capacitado para implementar o projeto político-pedagógico de sua própria comunidade.

Em suma, a fala do estudante Wajãpi revela a importância de formar professores indígenas que considerem as necessidades linguísticas e culturais dos alunos em suas comunidades. Visto que, a falta de adequação linguística e cultural dos professores pode impactar negativamente a experiência educacional e a percepção de inclusão dos alunos dentro da escola. Pois, “as línguas carregam e sustentam mundos, valores e existências humanas e não humanas únicas, porém, diversas, interdependentes” (BANIWA, 2019, p. 93).

Este entendimento resume a fala de Tupinambá (2018), quando diz que a escola indígena, nesse contexto a universidade, precisa ter características distintas e buscar se destacar em relação às outras instituições de ensino. Ela deve ser adaptada a cada etnia específica, valorizando a língua indígena como um meio de reafirmação da identidade étnica. Além disso, deve promover um diálogo intercultural/intercientífica, integrando o saber indígena com os conhecimentos universais.

#### **4.4 O multilinguismo na percepção dos acadêmicos do CLII**

O multilinguismo entre os povos indígenas do Amapá e do Norte do Pará é um aspecto extraordinário da diversidade cultural e linguística da região amazônica. Muitas das comunidades indígenas são bilíngues ou multilíngues, o que segundo Paladino e Almeida (2012), significa dizer, que em algumas terras indígenas, há casos de multilinguismo, onde as populações indígenas falam e/ou entendem duas ou mais línguas indígenas e línguas dominantes como o português, principalmente em regiões de fronteira, como na fronteira do Brasil e a Guiana Francesa, o que acaba refletindo a complexidade e a riqueza das interações culturais e linguísticas dessa região. Nesse caso, pode-se dizer que os povos indígenas falantes de várias línguas ao se encontrarem simultaneamente no contexto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP o transformam em um ambiente acadêmico de bi/multilinguismo.

Nesse sentido, o multilinguismo pode ser primeiramente um grande desafio para a preservação das línguas indígenas, principalmente quando línguas de baixo prestígio enfrentam risco de extinção devido, dentre outros fatores, a colonização e a pressão das línguas dominantes. No entanto, o multilinguismo também pode ser uma oportunidade para se criar estratégias e ações que possam favorecer a revitalização e fortalecimento das línguas indígenas, pois a interação e o contato entre elas podem estimular a consciência e o interesse por essas línguas. No caso dos acadêmicos do CLII, há a vontade de mantê-las vivas, não permitindo que elas venham desaparecer de seus contextos familiares, educacionais e sociais, assim como possam ganhar cada vez mais espaço dentro da universidade e em outros espaços acadêmicos e sociais.

Aqui, cabe resgatar a fala das autoras Paladino e Almeida (2012), quando enfatizam que um dos avanços do modelo intercultural é justamente de tratar a diferença como fator enriquecedor e não como um obstáculo, assim as várias línguas presentes no contexto do CLII,

podem ser vistas como um instrumento de “empoderamento” das minorias, como é o caso das populações indígenas que o frequentam.

Diante do exposto, para finalizar as análises e discussões, achou-se necessário compreender o olhar que os próprios estudantes indígenas têm sobre o contexto multilíngue em que estão inseridos no CLII, para assim entender quais as concepções sobre esse cenário. Para tanto, fez-se o seguinte questionamento: **O que você acha do multilinguismo existente no curso?**

Eu acho, ele assim um ambiente multicultural e também é uma forma da gente mostrar para as pessoas que a universidade ela também é indígena, é quilombola, é não indígena por que as pessoas, elas têm uma visão muito assim colonizada de que a universidade, de que o indígena não tem capacidade de estar em uma universidade e tem pessoas também que não conhece a diversidade dos povos, então aqui a Licenciatura é uma forma de demonstrar que existe muitos, e tem muitas pessoas que só por ser indígena, antes era índio, mas índio nunca existiu, é indígena né, eles acham que é somente um povo, não, são vários povos e a licenciatura é um exemplo, são povos diferentes com línguas, culturas e identidades diferentes, então eu acho isso muito bom, é uma resposta que a gente dá pra educação, pra sociedade que nós estamos aqui, que nós não somos um só, nós somos diversos, eu acho isso muito bom e muito interessante também, também pude conhecer novas culturas, conhecer novas línguas, tanto indígena, quilombola, não indígena, então é um convívio bem interessante (E 01K).

Pode-se perceber na resposta da discente Karipuna (E 01K), uma percepção bem ampla sobre o contexto multilíngue do curso, a qual foi dividida em vários aspectos.

Primeiramente, a estudante entende que é um contexto multicultural, indicando a presença e a interação de diferentes grupos culturais (indígena, quilombola e não indígena). Este aspecto é fundamental para entender a perspectiva sobre multilinguismo, já que a convivência com diferentes culturas e línguas é um elemento central no processo educacional do curso, sendo este intercultural e diferenciado.

Ela dá ênfase na diversidade indígena e na autenticidade das identidades culturais, o que demonstra a intenção e a necessidade de afirmar a presença e a validade dos conhecimentos e práticas indígenas dentro do espaço acadêmico. Para Baniwa (2019), essa é uma ação fundamental para uma pedagogia voltada para a justiça social e para uma conduta ética frente a diferença que foi implantada entre a cultura hegemônica e a cultura das populações indígenas.

Aqui, também se apresenta a visão de Fleuri (2018), que considera a interculturalidade como uma maneira de interação entre um grupo social e sua realidade. Segundo o autor, a interação com culturas diferentes permite que indivíduos ou grupos ampliem seu horizonte de compreensão da realidade, possibilitando a adoção de novas perspectivas e interpretações tanto da realidade quanto das relações sociais.

A discente também critica com bastante fervor a visão colonialista que ainda hoje persiste sobre as universidades e os povos indígenas. Ela destaca o olhar colonizador de que, os povos indígenas não têm capacidade para estar na universidade, refletindo os estereótipos e preconceitos históricos que sempre marginalizaram esses grupos. Entretanto, o curso vem mostrar o oposto, o que lembra a fala Baniwa (2019), ao dizer que estar na universidade para as populações indígenas é uma das formas de diminuir a hierarquização entre as culturas, é uma forma de minimizar os impactos deixados pelo eurocentrismo implantado no decorrer da história e que foi bem lembrado e reforçado pela discente Karipuna, mostrando que eles têm lugar e voz sim dentro dos espaços acadêmicos.

Outro aspecto interessante que a estudante aponta é que o curso promove a visibilidade das diversas culturas indígenas e proporciona um ambiente de aprendizado e convivência intercultural. Isso permite que estudantes e professores se envolvam com diferentes línguas e tradições culturais, enriquecendo suas próprias perspectivas e promovendo um entendimento mais amplo da diversidade. Essa percepção de multilinguismo da discente retorna à ideia de Lemos (2018), que em contextos em que línguas estão em contato é onde também acontece o contato entre culturas, onde cultura e língua estão em constante interação, fato esse explícito na fala da estudante.

A fala da estudante Karipuna ainda enfatiza que o CLII é uma resposta educativa e social que se contrapõe à ideia de uniformidade. Mostrando que há muitos povos indígenas com línguas, culturas e identidades distintas, enfatizando que o curso é uma forma de representar e viver essa diversidade. Essa abordagem está em consonância com a proposta de uma educação intercultural que valoriza a diversidade e promove a equidade. De acordo com Candau (2012), essa interculturalidade crítica visa a construção de uma sociedade que reconheça as diferenças como fundamentais para a democracia e que seja capaz de estabelecer relações verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sociais. Isso implica empoderar aqueles que foram historicamente marginalizados, e a educação é uma forma de conseguir esse empoderamento.

Assim, pode-se inferir que a acadêmica valoriza a experiência de interagir com diferentes culturas e línguas, vendo como uma oportunidade para expandir horizontes e enriquecer o próprio conhecimento. A convivência intercultural dentro do curso é considerada por ela positiva, que proporciona uma compreensão mais ampla e profunda da diversidade. Logo, pode-se depreender que a percepção da estudante Karipuna sobre o contexto multilíngue do curso está diretamente ligada à valorização da diversidade cultural. O ambiente intercultural do curso não só permite a exposição a várias línguas, mas também promove a compreensão e o respeito por diferentes culturas indígenas e não indígenas.

Na fala da segunda estudante Karipuna (E 02K), ela menciona que estar no curso é “ter um conhecimento além”, sugerindo que a experiência universitária ultrapassa o conhecimento individual e compreende outras culturas e línguas. O que aponta uma perspectiva que valoriza a diversidade cultural e a necessidade de reconhecer e aprender com outros povos. Ou seja, “ter um conhecimento além” sugere que o multilinguismo não é apenas um fenômeno linguístico, mas também representa enriquecimento intelectual e cultural dentro do contexto acadêmico.

Neste caso, o multilinguismo é visto pela acadêmica como uma forma de ampliar a compreensão cultural e social, promovendo uma educação mais respeitosa e abrangente. Isso vem ao encontro da fala de Lemos (2018), que compreende que o multilinguismo não pode ser visto apenas como sendo um espaço de coexistência de línguas, conforme foi discutido na subseção 1.3. Mas que junto com a perspectiva da educação intercultural, ele possibilita o compartilhamento de saberes, onde, segundo Mendes (2019), as línguas dos estudantes devem ser vetores importantes durante a formação de professores indígenas.

Isso é ter um conhecimento além né, é tentar assim, discutir é como eu tenho um exemplo bem claro né, de um professor que ele fala você entrar na universidade você não tem que entrar só pensando que só você existe, você tem que pensar que tem também outros povos que existem e que mesmo que você não entendem a língua, mas tem que que viver em sociedade tem que se juntar a eles agora pouco a gente acabou de falar. Semana passada teve a o mini curso em apenas língua Kheuól, aí deram opinião de ter também só em Wajãpi, aí você pode não entender, mas só de querer ouvir a língua você já sente sabe, já fica feliz em saber que é que a universidade é multilíngue, ela que tá promovendo esses espaços mesmo de valorização né, da cultura e da língua dos povos indígenas (E 02K).

A estudante continua ao dar o exemplo do minicurso realizado em língua Kheuól e a proposta de incluir também a língua Wajãpi. Isso evidencia o esforço consciente para promover e valorizar as línguas indígenas dentro da universidade. Mesmo que muitos colegas de outros povos não entendam a língua, conforme ela deixa claro, o simples fato de ouvir e estar exposto a ela é visto como um passo positivo para a valorização do contexto multilíngue em que estão inseridos e convivem diariamente durante as etapas do curso.

Assim, ela demonstra a satisfação em ouvir a língua indígena e o seu sentimento positivo em saber que a universidade está promovendo a valorização dessas culturas. Esse aspecto é muito importante para entender como o multilinguismo e a inclusão cultural podem impactar positivamente a percepção dos estudantes sobre o ambiente acadêmico, criando um sentimento de pertencimento e aceitação em ser indígena.

Para Mendes (2019), momentos como o citado pela discente na universidade valorizam a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas envolvidos, possibilitando a apropriação dos conhecimentos pelos professores em formação de modo dinâmico, ativo e

contextualizado, onde eles começam a se auto reconhecer como falantes de suas línguas maternas, onde sentem a satisfação em pertencerem àquele contexto específico.

A próxima fala é de um estudante Palikur (E 08P), ele demonstra grande curiosidade e prazer em ouvir e experimentar sons de diferentes línguas. Isso mostra uma atitude positiva e aberta em relação ao multilinguismo, onde a experiência dos sons linguísticos é apreciada como algo importante para o aprendizado e para a comunicação entre os estudantes indígenas do CLII.

Eu gosto bastante de ouvir eu tenho muita curiosidade também porque é tão legal ouvir um som diferente assim porque até na nossa voz mesmo. A minha voz pra falar o português sai de uma outra maneira mas quando eu falo Parikwaki, ele muda também eu acho tão legal porque eu começo a me ouvir também, em vez de só é ouvir aquelas pessoas ali falando, mas eu começo a olhar para mim assim, o som que sai né isso é bom eu gosto de poder ouvir as Karipunas falando o Kheuól, porque tem umas palavras que eu consigo entender e eu acho que é legal que eu posso comunicar com eles, por mais que eu não fale e eu estou tentando falar aí vou aprendendo, um vai aprendendo com o outro um pouquinho, eu acho mais difícil, os Wajãpi, mas é muito bom também muito bom ouvir é esse som diferente aqui. É um espaço tão bom assim que a gente possa olhar e nossa aquele povo está falando a língua dele eu também falo, aí começa a falar, isso é muito interessante (E 08P).

Foi possível também perceber que o estudante Palikur (E 08P) valoriza o espaço de trocas linguísticas e culturais proporcionado pelo curso, destacando a importância de um ambiente onde diferentes línguas e culturas possam se encontrar e interagir. Esse espaço de multilinguismo é percebido como enriquecedor e estimulante, promovendo não apenas a aprendizagem linguística, mas também o entendimento cultural e a apreciação da diversidade existente entre os povos que frequentam o CLII, o que é bem parecido com as falas dos demais estudantes entrevistados.

Na fala do estudante Galibi-Marworno (E 07G) abaixo, ele observa o multilinguismo como um espaço que ele chama de “convivência linguística” que eles praticam dentro e fora da sala de aula, durante as atividades do CLII, onde a interação contínua entre os alunos é incentivada para promover o entendimento mútuo e a troca de conhecimentos.

Eu vejo assim a gente pratica bastante essa convivência linguística dentro da sala de aula e tanto nos intervalos né porque a gente, por mais que não sabe assim uma linguagem cultural de um outro povo, vamos supor, eu posso dizer, os Palikur e os Wajãpi, eles dominam uma linguagem de uma raiz cultural né, de uma linguagem pura vamos dizer assim, então a gente já como Galibi-Marworno a gente domina quase praticamente a mesma língua, a gente entende um pouco sobre o contato de hoje, então já com eles não, a gente não tem esse contato, por mais que eu estou falando perto de nós, a gente não entende praticamente nada, porque a língua materna deles é totalmente diferente, então a gente busca compartilhar com eles, fazer esse troca de conhecimento dentro da sala de aula e durante os intervalos. Nos intervalos a gente utiliza a língua portuguesa que é o que a língua de contato. E a gente fala e eles traduzem na língua portuguesa para nós, a gente traduz na língua portuguesa para a

gente fazer essa ponte aí essa interação. Com o nosso povo a gente fala bastante o Kheóul e faz essa interação com outros povos (E 07G).

Outra coisa que chama a atenção da fala do estudante Galibi-Marworno, é a dificuldade em compreender as línguas maternas dos outros povos, como os Palikur e os Wajãpi, o que evidencia um pouco das barreiras linguísticas existentes. Porém, muitas vezes essas barreiras são superadas através da utilização da língua portuguesa como língua de contato, demonstrando a complexidade e ao mesmo tempo a riqueza do multilinguismo no ambiente educacional da universidade.

Assim, pode-se dizer também, que o uso da língua portuguesa como língua de contato entre eles, destaca a função que ela desempenha na mediação de interações entre falantes de diferentes línguas, o que deve ser considerado. O uso do Kheóul, por exemplo, dentro da comunidade Galibi-Marworno, combinado com o uso da língua portuguesa, conforme enfatiza o discente, mostra como as línguas maternas podem ser mantidas e valorizadas, enquanto também se utiliza uma língua comum para promover a interação cultural dos povos indígenas em um ambiente multilíngue, mesmo que muitas vezes eles tenham dificuldade em fazer as traduções entre as línguas, também já discutido nessa dissertação.

A fala abaixo de uma estudante Apalai-Wayana (E 12A), traz também uma visão positiva em relação ao multilinguismo, destacando a identificação e o senso de pertencimento ao ambiente universitário. Ela expressa que a convivência com colegas de diferentes povos, apesar das variadas línguas, é vista como enriquecedora e benéfica para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. O qual também já foi expresso por outros colegas.

Eu acho legal, até porque, eu estou me identificando, eu sou indígena né, eu tenho que conviver com os indígenas também, todo mundo aqui na universidade é parente, não importa se é de outro povo, é parente, é porque eu estudava na escola militar, só tinha eu de indígena, vivendo com não indígena aí não sabia falar na língua. Eu acho legal e é bom porque por esse motivo a gente se desenvolve, na história é assim também né, como se diz na língua de vocês aprendendo, interagindo e aprendendo um com o outro. (E 12 A).

O que chama a atenção é quando ela diz: "todo mundo aqui na universidade é parente, não importa se é de outro povo", sugerindo um forte senso de unidade e identidade compartilhada entre os alunos. Isso corrobora com a ideia de que o multilinguismo, longe de ser uma barreira, pode funcionar como um elemento que promove a inclusão e a integração social entre os estudantes do curso. Ou seja, a estudante valoriza o multilinguismo como um meio para o desenvolvimento pessoal e acadêmico, alinhando-se com a noção de que a exposição a múltiplas línguas e culturas pode fomentar um aprendizado mais abrangente e significativo.

Além disso, ela faz uma comparação com a experiência quando ela estudava em uma escola militar, onde ela era a única indígena e não tinha a oportunidade de falar na sua língua, ressaltando a importância da valorização e uso das línguas indígenas no ambiente acadêmico e escolar para os estudantes indígenas se auto reconhecerem e se identificarem enquanto indígenas dentro da universidade.

A percepção de que quando ela diz "é bom porque a gente se desenvolve" demonstra uma compreensão do multilinguismo não apenas como um fator acadêmico, mas também como um elemento que contribui para o crescimento pessoal e a construção de uma identidade cultural mais rica.

Em resumo, as falas dos estudantes Karipuna, Palikur, Galibi-Marworno e da estudante Apalai-Wayana podem ser sintetizadas com a citação de Mendes (2019), que destaca que em um ambiente educacional onde a interculturalidade é o princípio orientador das práticas pedagógicas, como no CLII, cada participante do processo de ensino/aprendizagem atua como um mediador cultural entre sua própria forma de ser e agir e a do outro com quem interage.

Contudo, para que esse diálogo funcione efetivamente como meio de integração intercultural, é essencial que cada comunidade seja respeitada em suas especificidades, e nesse contexto, as línguas maternas desempenham um papel fundamental nesse processo, pois Lemos (2018) ressalta que é por meio da língua que a cultura é difundida e junto com ela, um conjunto de modos do indivíduo. Talvez, por isso os participantes vejam o multilinguismo como uma oportunidade para troca e aprendizado contínuo entre diferentes culturas.

Para finalizar, também é importante mostrar uma ideia oposta a essa que a maioria dos alunos trouxeram sobre o multilinguismo evidenciada na fala abaixo:

Bom, no meu ver como aluno é um pouco diferente para mim na minha visão, porque dentro da sala de aula a gente tem várias etnias. Então, eu particularmente não entendo o que eles falam não é, aí tem o povo lá de Macapá, os povos Tiryó, Wajãpi, Kaxuyana que falam diferente, a gente não entende a língua deles, a língua Palikur é complicada a gente não pode se comunicar, na mesma língua, a gente só se comunicar em português, para mim foi um pouco estranho sabe. Assim, é estranho, mas se a gente fosse todo igual a gente ia entender (E 05G).

A fala do estudante Galibi-Marworno destaca uma experiência de complexidade e estranhamento em relação ao multilinguismo dentro do ambiente acadêmico. A frase "Bom, no meu ver como aluno é um pouco diferente para mim na minha visão" ele sugere uma reflexão pessoal sobre a sua experiência e percebendo um contraste entre o que era esperado e a realidade vivida, diferente dos estudantes citados acima.

O interessante é quando ele menciona a expressão "várias etnias" na sala de aula e destaca uma barreira significativa: a dificuldade em entender as línguas dos colegas, como as línguas Tiryó, Wajãpi, Kaxuyana e Palikur. Isso reflete um desafio típico em contextos multilíngues, onde a diversidade linguística pode criar obstáculos à comunicação e à interação, especialmente quando a língua portuguesa se torna a única língua comum entre os alunos, conforme já se mencionou nessa dissertação.

O sentimento de estranhamento pelo estudante Galibi-Marworno, pode ser um desconforto com a situação atual, onde a comunicação é limitada pela falta de compreensão das línguas indígenas dos colegas.

Ele ainda demonstra a visão que foi idealizada sobre a homogeneidade linguística como uma solução para o problema da comunicação. Isso reflete uma percepção de que a igualdade linguística facilita a compreensão mútua e a integração entre eles. No entanto, essa visão também destaca a complexidade e a riqueza que o multilinguismo traz, embora possa apresentar desafios práticos para a comunicação e o relacionamento interpessoal entre os alunos e professores.

Em resumo, o discente absorveu, mesmo que inconscientemente, a percepção imposta pelo colonizador, evidenciando, conforme Candau (2011), que a cultura escolar ainda é fortemente influenciada pela lógica de homogeneização e uniformização das estratégias pedagógicas. Segundo a autora, a ideia que predomina é que os contextos educacionais devem ser padronizados com base na matriz político-social e epistemológica da modernidade, que valoriza o comum, o uniforme e o homogêneo como componentes do universal.

Nessa perspectiva, as diferenças são ignoradas ou vistas como um "problema" a ser resolvido. Além disso, conforme já discutido pelos autores Maher (2006), Grupioni (2006), Matos e Monte (2003) que se trabalhou amplamente para promover a ideia de que o Brasil é um país monolíngue, que mesmo em contextos onde há várias línguas e culturas em contato, ainda prevalece a herança das políticas de branqueamento e repressão linguística no país.

Logo, é possível observar e compreender que, em sua maioria, os estudantes percebem o multilinguismo no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) de maneira altamente positiva e enriquecedora. Para eles, a presença de diversas línguas e culturas não apenas ampliam o conhecimento dos alunos, mas também promovem uma maior integração e respeito pelas diferenças culturais e linguísticas. O curso, ao promover a valorização e inclusão das línguas e culturas dentro da universidade, contribui para uma educação mais inclusiva e representativa, a qual reflete e celebra a diversidade dos povos presentes no ambiente acadêmico.

No entanto, esse multilinguismo também pode apresentar desafios significativos para a comunicação e a integração entre os alunos, conforme viu-se nas discussões. O que também pode destacar e demarcar a complexidade e a riqueza que o multilinguismo traz no contexto do CLII.

Assim, para concluir é necessário resgatar o conceito de multilinguismo apresentado na introdução desta dissertação do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas, que diz ser entendido como conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Entretanto, foi possível compreender que os espaços multilíngues vão muito além da presença ou da coexistência de línguas, muito pelo contrário, com os estudos, análise e discussões dos dados foi possível inferir que esses espaços proporcionam muitas trocas de conhecimentos e enriquecimento cultural e linguístico entre professores, alunos e todos que estão envolvidos nesse processo.

Dessa forma, é importante destacar que há uma relação direta da educação intercultural com o ensino e a valorização de contextos educacionais multilíngues, pois, segundo Lemos (2018), são nesses contextos de contatos de línguas que acontecem também o contato entre culturas, onde ocorre a troca de saberes e de experiências entre os indivíduos, conforme constatou-se no decorrer dessa pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a epistemologia da educação intercultural e sua relação com o contexto multilíngue presente no processo de formação de professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP.

O presente estudo utilizou como método a abordagem qualitativa e um estudo de caso, usando como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestrutura e a observação. Foram entrevistados 12 estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do *Campus* Binacional da UNIFAP pertencentes a oito povos distintos que frequentam o curso, e foi utilizado como técnica para análise de dados, a Análise do Conteúdo. Assim, com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se indicar que o objetivo proposto foi alcançado.

O principal resultado indicou que a educação intercultural dos povos indígenas está estreitamente relacionada ao ensino e valorização de contextos multilíngues, promovendo a inclusão e o reconhecimento das línguas indígenas, o que contribui para fazer com que a universidade seja preenchida com as epistemologias indígenas, bem como indica um caminho necessário em busca da revitalização e fortalecimento dessas línguas tanto no contexto acadêmico como nas comunidades e escolas dos povos indígenas que são atendidos pelo CLII. A presença de diversas línguas e culturas amplia o conhecimento dos alunos e favorece a integração e o respeito às diferenças culturais e linguísticas presentes no interior do curso. Nesse cenário, os estudantes têm a oportunidade de se auto-identificarem como indígenas e se sentem participantes do ambiente acadêmico, o que favorece o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

Entretanto, esse multilinguismo, mesmo em espaços educacionais interculturais como o CLII, também apresenta desafios significativos para a comunicação e a integração entre os alunos, conforme foi possível averiguar durante as análises e discussões dos dados. O que também mostra a complexidade e a riqueza que o multilinguismo traz dentro do cenário estudado.

Entre os principais achados, tem-se que a epistemologia da educação intercultural foi um dos principais estudos que contribuiu para o avanço e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Brasil e foi por meio dessa perspectiva que o ensino e a valorização das línguas indígenas em contextos bi/multilíngues começaram a ganhar espaço na educação escolar indígena. Isso inclui também o ensino superior, principalmente nas últimas décadas, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que foi possível averiguar como o número

de estudantes indígenas aumentou dentro das instituições de ensino superior, dando ênfase a entrada nas instituições públicas de ensino e a criação dos cursos de licenciatura intercultural indígena nas universidades, através da implementação do Programa das Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind).

Foi também por meio dessa perspectiva que surgiram novas legislações educacionais que puderam contemplar a educação específica e diferenciada almejada pelos povos indígenas, onde destaca-se a educação intercultural e bilíngue/multilíngue dos povos indígenas, a qual tem como propósito valorizar a cultura, os saberes, os costumes e a diversidade de contextos multilíngues em que os povos indígenas estão inseridos em vários espaços educacionais, como o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, objeto de estudo desta pesquisa.

Em relação aos principais objetivos almejados, foi possível compreender como o CLII, é importante para os povos indígenas do Amapá e norte do Pará, pois tem como propósito formar professores indígenas para atuarem nas suas respectivas comunidades, transmitindo conhecimentos através da língua de seu respectivo povo, algo fundamental para a continuação e valorização das línguas indígenas nas escolas e nas comunidades indígenas. O curso também contribui para o resgate da cultura e da identidade dos povos que o frequentam, além de despertar neles o orgulho e vontade em manter e defender a identidade e as especificidades de cada povo, sendo evidenciado nas aulas, e principalmente, por meio dos Seminários de Extensão (SECLII) promovidos em todas as etapas presenciais pelo curso. Ou seja, vai além de proporcionar o conhecimento acadêmico técnico, ele é de suma importância para o resgate e valorização da cultura, língua e identidade das populações indígenas do Amapá e norte do Pará.

No tocante aos desafios, foi possível averiguar que ainda são muitos os desafios e obstáculos que os povos originários enfrentam para conseguirem ingressar e cursar o nível superior. Esses desafios começam mesmo antes de chegarem à universidade, como a dificuldade financeira, transporte, moradia e alimentação. E ao chegarem dentro da universidade ainda têm que enfrentar outros desafios no ambiente acadêmico, que vão desde barreiras linguísticas, a adaptação com outros povos étnicos e com os não indígenas.

No que tange às políticas linguísticas implementadas pelo CLII para valorizar e incluir as línguas dos discentes durante o curso, foi possível verificar que essas são implementadas e vistas pelos discentes de forma bastante positiva e que elas têm contribuído para o resgate e a revitalização das línguas indígenas dos povos que frequentam o CLII, principalmente as línguas dos povos que habitam o município de Oiapoque, que são os povos Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã e os Palikur, com destaque para a língua Kheól dos povos Karipuna

e Galibi-Marworno que têm conquistado um espaço maior dentro da universidade, o que ficou evidente também durante os Seminários de Extensão do curso.

Já as línguas dos povos que habitam o Parque Montanhas do Tumucumaque, ainda faltam conquistar mais espaço por meio de projetos que possam contemplar mais essas línguas dentro do espaço acadêmico da universidade e posteriormente possam ser levados para as escolas e comunidades indígenas desses povos.

Em relação às percepções que os discentes têm sobre o contexto multilíngue em que estão inseridos no CLII, a maioria tem uma visão bastante positiva e enriquecedora do multilinguismo no ambiente acadêmico, que eles denominam de “convivência linguística”. Para eles essa convivência com diversas línguas e culturas não apenas amplia o conhecimento dos alunos, mas também promove uma maior integração e respeito pelas diferenças culturais e linguísticas, o que reflete a diversidade dos povos presentes dentro do curso.

Assim, a presente dissertação serviu para descrever o contexto multilíngue do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, demonstrando também a importância da implementação desses cursos para a preservação e manutenção das línguas indígenas. Ademais, foi possível mostrar o cenário do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, seus desafios e como ele contribui para a formação de professores indígenas do Amapá e do norte do Pará.

Estes resultados apresentam contribuições teóricas e práticas. No que tange às contribuições teóricas foi possível demonstrar que a epistemologia da educação intercultural está diretamente relacionada com a valorização dos contextos educacionais multilíngues dos povos indígenas, onde a língua materna desses povos deve ser vetor importante na educação escolar indígena.

Além disso, ficou demonstrado por meio dessa pesquisa que o multilinguismo vai muito além da existência de várias línguas em um espaço ou sociedade, complementando o conceito trazido pelo Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas, ele representa a oportunidade de troca de conhecimentos e aprendizado entre as diversas culturas e línguas presentes no contexto estudado.

No que tange as contribuições práticas, por meio desse estudo os gestores públicos, dirigentes das universidades, professores e até discentes das licenciaturas interculturais, poderão usar como parâmetro para repensar os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura para reforçar e dar cada vez mais visibilidade para as diversas línguas indígenas presentes no interior desses cursos, implementando políticas linguísticas que possam contribuir mais para a manutenção e valorização das línguas indígenas dos povos que são atendidos, e assim possam também valorizá-las em suas escolas quando atuarem como professores.

A valorização de contextos multilíngues<sup>24</sup> é de suma importância para a manutenção e preservação das línguas indígenas em comunidades e escolas que vivem essa realidade. Ademais, podem fazer estudos sobre a viabilidade de contemplar como língua de instrução desses cursos as próprias línguas indígenas dos estudantes para que cada vez mais possam conquistar seu espaço na universidade e em outros contextos acadêmicos, e assim serem mais visibilizadas pelos não indígenas, conquistando também mais prestígio e representatividade em outros espaços da sociedade.

Como contribuição social, conforme descrevemos na justificativa, os resultados desta dissertação poderão fomentar reflexões sobre a educação escolar indígena em comunidades, regiões, escolas e universidades que vivenciam a realidade de contatos linguísticos em contextos multilíngues. Além disso, poderão incentivar o diálogo sobre a importância do ensino considerar o contexto linguístico local e regional das comunidades indígenas, já que muitas vezes há uma compreensão limitada sobre a relevância da diversidade linguística para esses povos, inclusive por parte das próprias instituições de ensino superior.

Outrossim, esta pesquisa possibilitará a promoção de debates e reflexões no meio científico e social, com o objetivo de sensibilizar para a necessidade de políticas públicas e educacionais que assegurem o direito, a participação e a permanência dos povos indígenas nas universidades brasileiras, respeitando sua diversidade étnica, linguística e cultural, conforme preconizado pelas legislações educacionais, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988.

Quanto às limitações da pesquisa no campo teórico, ressaltam-se que ainda são poucos estudos sobre contextos multilíngues na educação dos povos indígenas, os quais são encontrados de maneira restrita em artigos publicados em revistas, porém, em se tratando de cursos de licenciatura intercultural indígena não foi encontrado nenhum artigo durante o estudo, como também entre teses e dissertações no repositório da CAPES realizados em instituições de ensino superior, o que limitou o estudo em relação a possibilidade de se fazer comparações ou ampliar o entendimento desse contexto durante a formação de professores indígenas.

Em relação às limitações metodológicas, pode-se citar, a difícil rotina do curso que por ocorrer em apenas duas etapas durante o ano, no período curto de 2 meses, deixa o tempo dos participantes da pesquisa bastante limitado, o que dificultou o agendamento para as entrevistas com os nove povos que frequentam o CLII, como também, conseguir entrevistas com os

---

<sup>24</sup> É de suma importância mencionar que no dia da defesa dessa dissertação, foi sancionada a Lei Nº 3.146 de 12 dezembro de 2024 que dispõe sobre a Cooficialização das línguas Kheól Karipuna, Kheól Galibi- Marworno, Parikwaki, Kalinã, Wajãpi, Tiryó, Kaxuyana, Wayana e Aparai no Estado do Amapá.

professores do Curso, para que pudesse ter também o olhar deles sobre o contexto multilíngue do CLII, que era objetivo inicial também dessa pesquisa.

Outra limitação enfrentada durante a pesquisa foi em relação ao acesso a algumas informações do curso devido à falta de atualização do site da instituição que não é feita periodicamente, além da falta de tempo de alguns servidores para a disponibilidade dessas informações, como por exemplo, a falta de registro de projetos e detalhamento desses no site do curso.

Logo, é importante destacar que os resultados apresentados não são conclusivos. Em relação às futuras investigações, recomenda-se que sejam feitas pesquisas em outros contextos educacionais multilíngues como escolas e comunidades da região do Amapá e norte do Pará, como também em outros cursos de educação intercultural, para que esses possam cada vez mais ser visibilizados pelos órgãos e instituições públicas para a implementação de políticas linguísticas e projetos que possam cada vez mais valorizar e revitalizar as línguas indígenas do Brasil.

Por fim, sugerem-se pesquisas sobre o ensino bilíngue/multilíngue nas escolas indígenas, pois essas futuras investigações poderão ampliar a compreensão sobre os contextos de ensino bi/multilíngues para se criar estratégias e projetos educacionais possibilitando que as línguas dos estudantes sejam valorizadas e incluídas dentro do processo de ensino e aprendizagem dos povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; DIAS, Alder de Sousa. Pedagogias e Didáticas Decoloniais: subsídios genealógicos. In: **Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, pesquisa e Práticas**/Adriane Raquel S. de Lima, Alder de S. Dias, Ana D'arc M. de Azevedo, Cristiane do S. dos S. Nery, João C. da Mota Neto, Raimunda Kelly S. Gomes. Vitor S.C. Nery, Wladir F. de Abreu, Waldma Maira M. de Oliveira(org.) - Curitiba: CRV, 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11, p. 89-117. Brasília, maio/ago. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br>: Acesso em: 11 nov. 2023.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**.1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, C. M. C. B; GONCALVES NETO, W. Acesso de Indígenas ao Ensino Superior e a construção do curso de Licenciatura Indígena em Educação no Amapá (2002-2007). In: **Repensar diversidades e o campo da educação: (re) leituras e abordagens contemporâneas**. Antônio Carlos Sardinha, Adriana Tenório, Marcos Vinicius de Freitas Reis. (Org.) – Macapá. v. 1, p. 174-191 2016.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito; SILVA Giovani José da. Formação de professores no amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.12, n.34, p. 653-678, 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Ângela Maria Araújo. Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência? **Runa**, vol. 43, núm. 1, janeiro-junho, p. 57-75,2022. DOI: <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9990>. Acesso em: 29 set 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 19 dez 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica de 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/normativos>. Acesso em 09 nov. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/normativos>. Acesso em 09 nov. 2024.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996. Brasília: Presidência da República [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 19 dez 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, 15 out. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/decreto/D7824.htm). Acesso em: 09 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 1, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e do Ensino Médio, 2015. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/normativos>. Acesso em 09 nov. 2024.

CALDAS, Raimunda Cristina; ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés. Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena: reflexões acerca de experiências interculturais em Ka'apor e Apinayé. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.20, n.1, p. 175-208, jan./jun. 2017.

CAMPETELA, Cilene *et al.* Documentação linguística, pesquisa e ensino: revitalização no contexto indígena do norte do Amapá. **Revista Linguística**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan, p. 151-167, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>. ISSN 2238-975X. Acesso em: 18 out. 2022.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria F., RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, 151–169, 2010.

CANDAU, Vera. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. ISSN 1983-1579. Acesso em: 15 set 2023.

CANDAU, Vera. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 47-60, 2013.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em contexto de Minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, n.º especial, p. 385-417, 1999.

CHIARELLA, Tatiana *et al.* A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino Aprendizagem na Educação Média. **Revista Brasileira de Educação Médica**. p. 418 – 425, 2015.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013 (ISSN 2179-3948 – online).

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um Breve Histórico. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni. (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CONDO, Lic. Pánfi lo Yapu. A Educação Intercultural Bilíngue na Reforma Educacional Boliviana. In: **Educação na Diversidade: Experiências e Desafios na Educação Intercultural Bilíngue**; Ignacio Hernaiz (Org.); Editora: UNESCO; 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

CORDEIRO, A. A. DE S. Interculturalidade e Cultura Popular: debatendo a folclorização dentro da educação escolar. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 308-324, 16 ago. 2022.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade Crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3. n.3, p.17-29set-dez, 2017.

FAUSTINO, Rosangela Celia; GEHRKE, Marcos; GOMES, Aline Gonçalves Proença; Peres, Delmira de Almeida. A Interculturalidade na Educação Escolar Indígena. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 25, n.1, p. 174-189, janeiro/abril 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v25i1.57813>. E-ISSN: 2237-8707. Acesso em: 25 maio 2023.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Educação escolar indígena na perspectiva do Etnodesenvolvimento: Um caminho (im)possível In: **Mobilização social na Amazônia: a 'luta' por justiça e por educação**. Paula Lacerda. (org.) - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

FERREIRA, Bruno. Descolonizando a Escola: Em busca de novas práticas. **Revista de Antropologia**. Universidad Nacional de Misiones, Argentina. vol. 33, dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa>. Acesso em: 28 abril 2024.

FLEURI, Reinado Matias. **Educação Intercultural e formação de professores**. Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover** – João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FORTE, Janina dos Santos. 2021. 126 f. Dissertação. **Pota: a cura pelas palavras Karipuna, Galibi-Marworno e Palikur**. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá. Amapá, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena. Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo, 2003.

GAMBOA, S.A.S. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos.** Contrapontos, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Antônio Almir Silva. Interculturalidade e decolonialidade na educação escolar indígena: o papel da língua indígena. **In: Ensino de línguas e educação escolar indígena.** (Org) Antônio Almir Silva Gomes - Macapá: UNIFAP, 2019.

GOMES, Antônio Almir Silva; BARBOSA, Josinete de Oliveira; FERREIRA Iohana Victória Brabos. Do Bilinguismo ao Multilinguismo: um caminho para a escola indígena brasileira. **Caderno de Letras**, 2020, Pelotas, n. 36, jan-abril.

GOMES, Sandra. TAVARES, Manuel. Formação continuada de professores da educação superior: novas linguagens, novas práticas, novos desafios. **Revista Lusófona de Educação**, 36, p. 25-39. 2017.

GOMES. Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In: **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Marcos Vinícius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva, Alexsandro Borges Fernandes(org.) – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, **Revista Crítica de Ciências Sociais.** 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697> DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Acesso em: 25 mar 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Luís Donisete Benzi Grupioni. (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUERRERO, Diego Alfonso Iturralde. Direitos Culturais Indígenas e Educação Intercultural Bilíngüe: a situação legal na América Central. In: **Educação na Diversidade: Experiências e Desafios na Educação Intercultural Bilíngüe;** Autor: Ignacio Hernaiz(Org.). Editora: UNESCO; 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Diversidade linguística indígena: estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF). – Brasília: IPHAN, 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020.** Brasília: Inep, 2022.

Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 04 dez 2023.

LEMONS, Amélia Francisco Filipe da C. Língua e cultura em contexto multilíngüe: um olhar sobre o sistema educativo em Moçambique. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 17-32, maio/jun. 2018.

MACHADO, Tadeu Lopes. A Conquista da Universidade: Ocupação Indígena em torno de um território em disputa. **Educação em Revista**. 2024; 40:e47594.DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469847594>. Acesso em: 09 nov. 2024.

MAHER, Terezinha Machado. A Formação de Professores Indígenas: Uma Discussão Introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni. (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATOS, Kleber Gesteira. Licenciaturas interculturais “indígenas”: um debate necessário. In: **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas** (Org.) Antônio Carlos de Souza Lima. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O Estado da Arte da Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni. (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MENDES, Edleise, Educação Escolar Indígena no Brasil: Multilinguismo e interculturalidade em foco. **Ciência e Cultura**. São Paulo, Vol.71, n.4, oct/dec.2019. INSS 2317 6660.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set. 1993.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. **Colonialidade Normativa**. Editora Appris. Curitiba, 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORELLO, Rosângel; SEIFFERT, Ana Paula. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. **Línguas e Instrumentos Linguísticos** – Nº 43 – jan-jun, 2019.

MOTA NETO, João Colares da; LIMA, Adriane Raquel Santana de. Desafios da pesquisa em educação em perspectiva decolonial. In: **Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, pesquisa e Práticas**/Adriane Raquel S. de Lima, Alder de S. Dias, Ana D'arc M. de Azevedo, Cristiane do S. dos S. Nery, João C. da Mota Neto, Raimunda Kelly S. Gomes. Vitor S.C. Nery, Wladir F. de Abreu, Waldma Maira M. de Oliveira(org.) - Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, Cassandra A.R et al. Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade. **Research, Society and Development**. v.10, n.2, 2021.

NASCIMENTO, K.C.M. (2005). **A Situação Sociolinguística da Fronteira Franco-Brasileira: Oiapoque & Saint Georges**. 106 f. Dissertação de Mestrado em Letras. Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por "autonomia e protagonismo"** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. O que é Pedagogia Decolonial? In: **Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, pesquisa e Práticas**. Adriane Raquel S. de Lima, Alder de S. Dias, Ana D'arc M. de Azevedo, Cristiane do S. dos S. Nery, João C. da Mota Neto, Raimunda Kelly S. Gomes. Vitor S.C. Nery, Wladir F. de Abreu, Waldma Maira M. de Oliveira(org.) - Curitiba: CRV, 2021.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em nov. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – aprendizagem, ensino, avaliação. Coleção perspectivas atuais/Educação. 1 Ed, dez 2001. Ministério da Educação/ GAERI.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (Org.) Bueno Aires. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12>. Acesso em: 13 mar 2024.

ROCHA, Juliane Silva Giusti Da. 2022. 93 f. Dissertação. **Para Além do Nheengatu: Políticas de Educação Linguística para Povos Indígenas do Amapá (1974-1988)**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. Amapá, 2022.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. "Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas". **D.E.L.T.A.** 9.1:83-103. São Paulo. 1993.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. A originalidade das línguas indígenas brasileiras. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Vol. 8. n. 2. dez. 2016.

RODRIGUES, Lucia Maria Silvia. **Educação Bilíngue em Território Indígena Waiwai/Aldeia Tawanã**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

RODRIGUES, Lucia Maria Silvia. **Estudos sobre o bi/multilinguismo nas Terras Indígenas Trombetas Mapuera e Nhamundá Mapuera**. 2021. Tese. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

RUSSO, Kelly. O Observatório de Educação Escolar Indígena e a relação entre universidades e comunidades indígenas no desenvolvimento da educação intercultural: uma análise a partir do Edital 01/2009 Capes/Secadi/Inep In: **A educação superior de indígenas no Brasil**:

**balanços e perspectivas.** Antônio Carlos de Souza Lima. (Org.) - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: Construindo Caminhos. **Revista Educação.** Santa Maria. v. 45, 2020. (INSS 1984-6444- online). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveeducacao>. Acesso em 15 jul.2024.

SÁNCHEZ, Luciana Marcela Cubides. **Formação de Professores Indígenas no Ensino Superior: Potencialidades e Desafios Políticos e Epistemológicos da Licenciatura em Educação Básica Intercultural** - UNIR. 2021. 212 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Humaitá – AM 2021.

SANTOS, Bruno Freitas. Multiculturalismo na Educação. **Revista Interdisciplinar.** Vol.14. n. 22. p. 88-100. Jun. 2020. Versão Digital – ISSN: 1982-5374.

SANTOS, Walter Vasconcelos dos santos. **História Karipuna: Protagonismo ontem e hoje, nofé no Ixtua.** 2007. 13f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena). Universidade Federal do Amapá.

SILVA, Karen.K.C. **A política Linguística, na Região Fronteiriça, Brasil-Guiana Francesa. Panorama e contradições.** vol.56, n.2, p.617-639, 2017.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. **Signótica,** Vol. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmicos. **Articulando e Construindo Saberes.** 2019. DOI:10.5216/racs.v4.59089. Acesso em jul.2024.

SILVA, Meire Adriana da. **GALIBI MARWORNO, PALIKUR, GALIBI KALINÃ E KARIPUNA: demarcando territórios e territorializações – Oiapoque/AP – Amazônia.**2020- 420 f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais.) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara- 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernando Peixoto. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SOUZA, Agerdânio Andrade de; LEITE, Maria Adriana; FERREIRA, João Marcos Gomes de Oliveira. **Herbário Intercultural: material didático na formação do educador indígena na Amazônia. Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2021. Experiências docentes em licenciaturas.** 2020.

TAVARES, Manuel. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. **Revista Lusófona de Educação,** n. 24, p. 53-79, 2013. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal.

TEIXEIRA, M. A; NITSCHKE, R.G; PAIVA, M.S. Análise dos Dados em Pesquisa Qualitativa: Um olhar para a proposta de Morse E Field. **Revista Rede de enfermagem do Nordeste.** Fortaleza, v.9, n.3, p. 125-135, julho/setembro,2008.

TUBINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida Santos. O princípio da interculturalidade na educação escolar indígena: Diálogos com professoras da educação infantil tupinambá de Olivença, Ilhéus/Bahia. **Revista RBBA**. Vitória da Conquista. V.7 n° 1. p. 302-323. Julho/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional. Amapá: UNIFAP, 2022-2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Escolar Indígena. Amapá: UNIFAP, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Escolar Indígena. Amapá: UNIFAP, 2019.

VIDAL, Lux B. **Povos indígenas do baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e re-viver. In: **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. CANDAU, Vera. (org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

YIN, R.K. Estudo de caso: **planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Dados de identificação

Nome:

Data e local de nascimento:

Profissão:

Áreas do conhecimento que escolheu no CLII:

### Questões da Pesquisa sobre a língua

1. A que povo você pertence?
2. Qual a língua ancestral do seu povo?
3. Qual é a família linguística que a língua do seu povo pertence?
4. Qual é o tronco linguístico que a língua do seu povo pertence?
5. Qual ou quais línguas que seu povo fala atualmente?
6. Você fala a língua do seu povo? Quantas línguas você fala? Qual sua primeira língua?
7. Se você não fala a língua do seu povo, explique porque não fala?

### Questões da Pesquisa em Geral

1. Como você aprendeu a segunda língua, caso fale mais de uma? Você é professor(a) na sua comunidade?
2. Fale sobre a trajetória de vida, trajetória escolar, onde estudou (na aldeia ou na cidade).
3. Vocês desenvolvem algum projeto em suas comunidades com foco na língua materna de cada uma delas?
4. Qual a importância do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para você enquanto indígena?
5. Qual foi a maior dificuldade que você encontrou para ingressar e permanecer no CLII?
6. Você, enquanto estudante indígena, considera a língua uma barreira?
7. Você acha que seriam necessários tradutores bi/multilíngues para ajudá-los nas aulas?
8. você participou de algum projeto do CLII em que vocês valorizaram as línguas indígenas aqui na universidade e depois levaram para dentro da aldeia?
9. Você acha que nas 4 matrizes do curso é possível trabalhar a valorização das línguas indígenas?
10. O que você acha do multilinguismo existente no curso?

**APÊNDICE B- REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(RCLE)**

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)  
(Resolução nº 510 de 2016 CNS/CONEP e Resolução CNS nº 304 de 2000)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: **“A GENTE PRÁTICA BASTANTE ESSA CONVIVÊNCIA LINGUÍSTICA”**: MULTILINGUISMO E INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UNIFAP

O objetivo geral é analisar a epistemologia da educação intercultural e sua relação com o contexto multilíngue presente no processo de formação de professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP.

Os objetivos específicos são: Discorrer sobre a constituição das epistemologias da Educação Intercultural, considerando o histórico de implementação das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil; Verificar a importância do CLII e seus desafios para os povos indígenas do Amapá e norte do Pará.; identificar as políticas linguísticas que são implementadas pelo CLII para valorizar e incluir as línguas indígenas dos discentes; Investigar as percepções dos acadêmicos em relação ao contexto multilíngue do CLII.

A pesquisa refere-se a um estudo de caso, por meio da abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de geração de dados a observação direta e a entrevista semiestruturada, adotando como técnica de análise de dados a análise do conteúdo.

Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para que a partir das experiências, vivências e desafios de contatos linguísticos entre docentes e acadêmicos durante o processo de aprendizagem que serão descritos nessa pesquisa, acreditamos que, quando finalizada, poderá contribuir para reflexões sobre a educação escolar indígena em comunidades, regiões, escolas e universidades que vivenciam a realidade de contatos linguísticos em contextos pluri/multilíngues

Dentre os benefícios da pesquisa está a possibilidade de levar a compreensão ao meio acadêmico e social da importância da vivência em um contexto multilíngue e multicultural como o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena( CLII) da Universidade Federal do Amapá Campus Oiapoque, além de propor debates e reflexões, com o intuito de chamar a atenção para as políticas públicas e educacionais para que garantam o direito, a participação e a permanência dos povos indígenas dentro das universidades brasileiras com respeito a diversidade étnica,

linguística e cultural desses povos conforme prevê as legislações educacionais, principalmente, pós Constituição Federal de 1988 ( CF/1988).

As técnicas da observação e das entrevistas, apesar de serem consideradas seguras podem trazer alguns possíveis riscos aos participantes, tais como às dimensões, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural em qualquer etapa da pesquisa ou dela decorrentes. Tais riscos serão minimizados da seguinte forma tanto para os docentes como para os discentes: As entrevistas serão realizadas em um ambiente acolhedor e a pesquisadora utilizará uma abordagem humanizada, escutando atentamente as falas dos participantes de maneira acolhedora e com empatia, além disso, a pesquisadora terá cuidado em relação as perguntas para que não venham causar nenhum tipo de constrangimento ou desrespeito aos valores sociais, culturais, morais e/ou linguísticos dos participantes. Durante as entrevistas, você ficará livre para responder às perguntas ou não, ou ainda desistir de continuar, caso não esteja confortável, ou por qualquer outro motivo.

Mesmo com toda essa cautela, caso ocorra algum dano decorrente desta pesquisa, ainda que não esteja previsto no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, você terá o direito a assistência médica ou de qualquer outra natureza que será providenciada com a ajuda desta pesquisadora e terá direito a buscar indenização nos termos da lei.

É garantido o sigilo e a privacidade das informações coletadas que serão utilizadas unicamente para fins científicos durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa. O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo.

Será garantido também o ressarcimento integral e as formas de cobertura de possíveis gastos, caso houver, como transporte, alimentação, hospedagem que sejam diretamente recorrentes da sua participação nessa pesquisa.

Assim que a pesquisa for finalizada, garantimos a todos os participantes o acesso aos resultados da pesquisa e nos comprometemos a divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível a todos na própria universidade e no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap.

Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término desta pesquisa.

Para qualquer esclarecimento referente a sua participação, estarei disponível através do telefone: (96) 98100-3508 (celular), pesquisadora Rosa Maria Vilhena Farias Dias, do e-mail:

[rosavilhena@unifap.br](mailto:rosavilhena@unifap.br) e do endereço: Rua Liberdade, 1780, Bairro: Vitória do Renascer/Macapá-AP. O (a) senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unifap (CEP) que é um colegiado coordenado pela CONEP, sendo interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá está localizado na Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, poderá entrar em contato através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805 e do e-mail: [cep@unifap.br](mailto:cep@unifap.br) . Horário de atendimento: 08h às 12h e das 14h às 18h.

O Senhor poderá também entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), a qual está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A composição multi e transdisciplinar reúne representantes de diferentes áreas do conhecimento para cumprir sua principal atribuição, que é a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Em cumprimento à sua missão, a Comissão elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa e coordena o Sistema CEP/Conep. A Conep está localizada: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h.

O(a) Sr.(a) receberá uma via deste documento, assinada pela pesquisadora responsável e por você (participante), caso aceite participar desta pesquisa. O(a) Sr.(a) terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente registro, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “**MULTILINGUISMO NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA: desafios e vivências de docentes e discentes da Universidade Federal do Amapá Campus Oiapoque**”.

Macapá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Pesquisador Responsável

Participante de Pesquisa

**APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito no CPF  
sob n° \_\_\_\_\_ residente no endereço  
\_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_

AUTORIZO sob minha responsabilidade o uso de imagens(fotos) ou vídeos sem finalidade comercial, para ser utilizada na dissertação de Mestrado de Rosa Maria Vilhena Farias Dias do PPGED/Unifap, intitulada: **“A GENTE PRÁTICA BASTANTE ESSA CONVIVÊNCIA LINGUÍSTICA”**: MULTILINGUISMO E INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UNIFAP.

A presente autorização é concedida a título gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade eu declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Oiapoque, \_\_\_ de janeiro de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**ANEXO A - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO CONSELHO DE CACIQUES DOS  
POVOS INDÍGENAS DE OIAPOQUE**

**CONSELHO DE CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DE OIAPOQUE**

**Centro de Formação Domingos Santa Rosa Terra Indígena Uaçá – Oiapoque/AP**

E-mail: [ccpiooiapoque@gmail.com](mailto:ccpiooiapoque@gmail.com)

Ofício nº 68/CCPIO/2023

Oiapoque/AP, 24 de fevereiro de 2023.

De Cacique Edmilson dos Santos Oliveira

Coordenador do Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque – CCPIO

Para Rosa Maria Vilhena Farias dias

Pesquisadora PPGED/UNIFAP

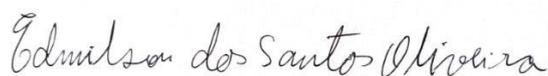
Assunto: Autorização de pesquisa

Prezada,

Com os cumprimentos e honra, o Conselho de Caciques dos povos Indígena do Oiapoque- CCPIO vem por meio deste autorizar a realização da pesquisa intitulada “DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA: desafios e vivências de docentes e discentes universitários” da pesquisadora RosaMaria Vilhena Farias Dias.

Sugerimos que as entrevistas sejam com uso de palavreado de fácil entendimento para que os participantes possam entender todas as questões e aguardamos o envio da versão final da pesquisa para constar nos nossos arquivos.

Atenciosamente,



Coordenador do CCPIO

## ANEXO B - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

### DECLARAÇÃO

A coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) declara, para os devidos fins, que no dia 07 de março de 2023, o colegiado aprovou, em Reunião Ordinária, a solicitação da mestrandia do PPGED, Rosa Maria Vilhena Farias Dias, para desenvolver sua pesquisa nas dependências do CLII com o Projeto de pesquisa intitulado: “Diversidade Linguística no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena: Desafios e Vivências de Docentes e Discentes Universitários”.

Oiapoque, 04 de abril de 2023

Documento assinado digitalmente  
 GELSAMA MARA FERREIRA DOS SANTOS  
Data: 04/04/2023 17:32:48-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Gelsama Mara F. dos Santos

Coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena PORTARIA Nº  
1282/2022

**ANEXO C - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA FUNDAÇÃO NACIONAL DOS  
POVOS INDÍGENAS-FUNAI**



5545212



08767.000712/2023-73

**MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS  
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS  
SERVIÇO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS E CIDADANIA**

OFÍCIO Nº 84/2023/SEDISC - CR-ANP/DIT - CR-ANP/CR-ANP/FUNAI

Macapá, *data da assinatura eletrônica*.

À Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

Assunto:

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 08767.000712/2023-73.

Prezados,

Cumprimentando-os, vimos informar que em relação à pesquisa de título "Multilinguismo no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena: desafios e vivências de docentes e discentes da Universidade Federal do Amapá *Campus* Oiapoque" conduzida pela pesquisadora Rosa Maria Vilhena Farias Dias, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá:

A pesquisa científica em terra indígena é normatizada pela Portaria nº 177/PRES/2006 que trata do direito autoral/uso de imagens de indígenas e pela Instrução Normativa nº 001/PRES/1995, que regulamenta a pesquisa científica;

A anuência prévia dos representantes dos Povos Indígenas é instrumento previsto nos artigos 6º e 7º da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho; e

Respeitados os dispositivos previstos nos instrumentos supracitados, independe de autorização desta Fundação Nacional dos Povos Indígenas a realização de pesquisa cuja efetivação não incorra em ingresso em terra indígena.

Atenciosamente,

*(Assinado Eletronicamente)*

PRISCILA KARIPUNA

Coordenadora Regional



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Karipuna registrado(a) civilmente**

em nome de **Priscila Barbosa de Freitas, Coordenador(a) Regional**, em 08/08/2023, às 16:30,

conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador

**5545212** eo código CRC **9686D935**.

**Referência:** Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 08767.000712/2023-73

SEI nº

5545212

Rua Tiradentes, 246, - Bairro Centro

CEP 68900-098 Macapá - AP (96) 3241-2268/1533/6266 - <http://www.funai.gov.br>

## ANEXO D- PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MULTILINGUISMO NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA: desafios e vivências de docentes e discentes da Universidade Federal do Amapá Campus Oiapoque

**Pesquisador:** ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 4

**CAAE:** 70276923.0.0000.0003

**Instituição Proponente:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.661.453

#### Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2139662.pdf de 08/01/2024) e do Projeto Detalhado.

#### RESUMO

O presente estudo está em sua fase inicial e parte da seguinte problemática: Quais as percepções de docentes e acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá sobre o contexto multilíngue em que estão inseridos nas etapas de trabalho e formação acadêmica. E como objetivo geral analisar as percepções de docentes e acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá sobre o contexto multilíngue em que estão inseridos nas etapas de trabalho e formação acadêmica. Para responder o problema de pesquisa, têm-se como objetivos específicos: averiguar as legislações e as políticas linguísticas educacionais voltadas para a implementação das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil. Abordar o contexto histórico e os avanços políticos, culturais e epistêmicos das línguas indígenas faladas pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena; Compreender os desafios e as vantagens de ensinar e aprender no contexto multilíngue vivenciado pelos

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

acadêmicos e professores do CLII. Assim, propomos um estudo de caso, por meio da abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de geração de dados a observação direta e a entrevista semiestruturada, adotando como técnica de análise de dados a análise do conteúdo. Logo, a partir das experiências, vivências e desafios de contatos linguísticos entre docentes e acadêmicos durante o processo de aprendizagem que serão descritos nessa pesquisa, ela poderá propor debates e reflexões no meio científico e social com o intuito de chamar a atenção para as políticas públicas e educacionais que garantam o direito, a participação e a permanência dos povos indígenas dentro das universidades brasileiras com respeito a diversidade étnica, linguística e cultural desses povos conforme prevê as legislações educacionais, principalmente, pós Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

### HIPÓTESE

Os professores e alunos enfrentam dificuldades durante o processo de aprendizagem decorrente do contexto multilíngue em que esse ocorre, porém compartilham várias vivências e saberes por estarem em um espaço marcado pela diversidade linguística, étnica e cultural como é o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap.

### METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, em relação aos procedimentos será um estudo de caso, como técnica de coleta de dados utilizaremos a observação e as entrevistas semiestruturadas e como técnica de análise dos dados a análise do conteúdo. Na pesquisa de campo utilizaremos como instrumento para coleta de dados, primeiramente, a observação. Em relação a essa etapa, ela não será feita apenas nas salas de aula, mas também em todas as atividades curriculares e extracurriculares que envolvem o curso, sendo que podem ocorrer até mesmo fora do Campus, como em casos de palestras ou atividades extras que envolvam os discentes. Esta técnica ajudará a complementar as informações coletadas através das entrevistas que serão feitas posteriormente, a técnica da observação é indispensável para toda pesquisa científica, pois consiste em olhar atentamente um objeto de pesquisa para adquirir conhecimento de maneira clara e objetiva sobre ele. Após as observações serão feitas as entrevistas semiestruturadas com os discentes e os docentes que iremos convidar. Em relação aos docentes, pretende-se convidar quatro (4), os quais serão definidos de acordo com a divisão interna da matriz curricular do curso da seguinte forma: um da área de código e linguagens; um de ciências humanas; um de ciências exatas e da natureza; e um do núcleo comum pedagógico, para assim saber o olhar e as percepções que eles têm da

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

diversidade linguística presente no curso e do processo de aprendizagem como um todo, além de procurar entender os desafios que eles enfrentam no contexto do curso. Para selecionar os discentes para as entrevistas, utilizaremos o seguinte entendimento: como o curso atende nove etnias que habitam no norte do Pará e Amapá, e sabendo que o número de vagas não é preenchido de forma igualitária entre esses povos, devido a aspectos que iremos descobrir no decorrer dessa pesquisa, optaremos em entrevistar 20% (vinte por cento) de cada etnia que entraram no curso no período de 2018-2022. Nesse período entraram 151 estudantes no CLII. Portanto, tentaremos conseguir entrevistar um número próximo a 30 (trinta) pessoas, distribuído da seguinte forma: Galibi-Marworno (9 alunos/as); Galibi-Kalinã (1 aluno/a); Karipuna (8 alunos/as); Palikur (6 alunos/as); Apalai-Waiana (1 aluno/a); Tyrió (1 aluno/a) e Wajãpi (3 alunos/as).

### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Sobre os critérios de inclusão dos professores, será considerado a participação na pesquisa:

- Docentes que estejam em sala de aula atuando no ensino superior e ministrando as disciplinas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em qualquer área do conhecimento, sendo prioritariamente escolhido um de cada área: Núcleo Comum, Códigos e linguagens, Ciências exatas e da natureza e Ciências humanas; Em relação aos critérios de inclusão dos discentes serão:
  - Estar matriculado e efetivamente frequentando o curso de Licenciatura Intercultural Indígena e que tenha ingressado entre os anos 2018 a 2022;
  - Alunos egressos dos anos 2022 e 2023 do curso.
  - Alunos que aceitem participar da pesquisa até completar o cálculo percentual considerado para o total de participantes desse projeto que estejam dentro dos critérios de inclusão.

### CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- Professores que não estejam em sala de aula ou afastados para qualificação, bem como os que, por quaisquer outros motivos, não aceitem participar da entrevista.
- Alunos que evadiram por algum motivo; E alunos que por algum motivo não queiram participar da pesquisa.

### Objetivo da Pesquisa:

#### OBJETIVO GERAL

Analisar as percepções de docentes e acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá sobre o contexto multilíngue em que estão inseridos nas

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

etapas de trabalho e formação acadêmica.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

I - Averiguar as legislações e as políticas linguísticas educacionais voltadas para a implementação das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil.

II - Abordar o contexto histórico e os avanços políticos, culturais e epistêmicos sobre o uso das línguas indígenas faladas pelos acadêmicos do CLII.

III – Compreender os desafios e as vantagens de ensinar e aprender no contexto multilíngue vivenciado pelos acadêmicos e professores do CLII.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### RISCOS

A pesquisa será feita na Unifap, campus Oiapoque, onde os docentes e discentes participarão das entrevistas e também onde a pesquisadora fará as observações. As técnicas da observação e das entrevistas, apesar de serem consideradas seguras podem trazer possíveis riscos aos participantes, tais como às dimensões, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural em qualquer etapa da pesquisa ou dela decorrentes. Tais riscos serão minimizados da seguinte forma tanto para os docentes como para os discentes: As entrevistas serão realizadas em um ambiente acolhedor e a pesquisadora utilizará uma abordagem humanizada, escutando atentamente as falas dos participantes de maneira acolhedora e com empatia, além disso, a pesquisadora terá cuidado em relação as perguntas para que não venham causar nenhum tipo de constrangimento ou desrespeito aos valores sociais, culturais, morais e/ou linguísticos dos participantes. Durante as entrevistas os participantes poderão responder às perguntas ou não, ou ainda desistir de continuar, caso não esteja confortável, ou por qualquer outro motivo. Além disso, será proposto aos participantes a garantia do sigilo de suas respostas durante as entrevistas, e uso destas somente para fins científicos, e também, a possibilidade de interromper o processo quando desejado a qualquer momento, inclusive, o de desistir da pesquisa, sem danos ou prejuízos a pesquisa ou a si próprios, será garantido acesso a um ambiente que proporcione privacidade durante as entrevistas, além de um tratamento humanizado, escuta atenta além da atenção a sinais verbais e não verbais de desconforto. A coleta de dados se adequará com os horários disponíveis pelos participantes e que não estejam em horário de aula.

#### BENEFÍCIOS

A possibilidade de levar a compreensão ao meio acadêmico e social da importância da vivência em

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

um contexto multilíngue e multicultural como o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá Campus Oiapoque, além de propor debates e reflexões, com o intuito de chamar a atenção para as políticas públicas e educacionais para que garantam o direito, a participação e a permanência dos povos indígenas dentro das universidades brasileiras com respeito a diversidade étnica, linguística e cultural desses povos conforme prevê as legislações educacionais, principalmente, pós Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo nacional e unicêntrico.

A presente pesquisa parte sobre o questionamento: Quais as percepções de docentes e acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá sobre o contexto multilíngue em que estão inseridos nas etapas de trabalho e formação acadêmica? E especificamente: averiguar as legislações e as políticas linguísticas educacionais voltadas para a implementação das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil. Abordar o contexto histórico e os avanços políticos, culturais e epistêmicos das línguas indígenas faladas pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena; Compreender os desafios e as vantagens de ensinar e aprender no contexto multilíngue vivenciado pelos acadêmicos e professores do CLII.

Caráter acadêmico: obtenção do título de mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (Unifap).

Orçamento financeiro: Financiamento próprio, com previsão de gastos totais de R\$ 8.067,80.

Previsão de encerramento do estudo: 30/08/2024.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Recomendações:**

Conforme a terminologia da Resolução CNS nº 510 de 2016, art. 2º, inciso XXII, recomenda-se alterar o nome "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" para "Registro do Consentimento Livre e Esclarecido".

ANÁLISE: RECOMENDAÇÃO ATENDIDA.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040

**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conepe@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise das respostas ao Parecer Consubstanciado nº 6.560.237 emitido pela Conep em 17/12/2023.

1. Solicita-se a atualização da Folha de Rosto na Plataforma Brasil, para inclusão de área temática “estudos com populações indígenas”, cumprindo o estabelecido na Carta Circular nº 172 de 2017.

RESPOSTA: Foi substituída a folha de rosto por outra sendo incluída a área temática “estudos com populações indígenas” e anexado ao protocolo na Plataforma Brasil.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. O Sistema CEP/Conep não analisa projetos de pesquisa que já tenham iniciado a coleta de dados junto aos participantes. Solicitam-se explicações e adequação, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9, e que nos documentos do protocolo seja apresentado o mesmo cronograma de forma padronizada, com o máximo de detalhamento possível sobre as fases do estudo, organizado da data inicial até a previsão de final do estudo, com o compromisso expresso da pesquisadora de que não iniciará a coleta de dados antes da aprovação final do Sistema CEP/Conep.

RESPOSTA: O cronograma de pesquisa foi atualizado no projeto detalhado (p. 23-24) e também anexado em documento único no protocolo da Plataforma Brasil com o compromisso da pesquisadora de não iniciar a pesquisa antes de ser emitido o parecer consubstanciado do CEP/CONEP, foi também atualizado no formulário de submissão on line da Plataforma Brasil, conforme mostrado abaixo:

#### CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Em relação as técnicas de coletas de dados (Observações e entrevistas), somente serão iniciadas a partir da aprovação final pelo Sistema CEP-CONEP, ainda que o parecer consubstanciado seja emitido posteriormente ao período assinalado no cronograma, conforme dispõe a Norma Operacional Nº 001/2013. (Vide tabela na carta-resposta)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido referente ao arquivo "CLEUNIFAP2.pdf", submetido na Plataforma Brasil em 24/10/2023:

3.1. Em ambas as páginas do documento, existem referências à Resolução CNS nº 466 de 2012.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

Considerando que o projeto utiliza metodologia de Ciências Humanas e Sociais, recomenda-se estar em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e a Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena).

RESPOSTA: Foram feitas as alterações solicitadas, retirada a Resolução nº 466 de 2012 e deixado apenas as resoluções CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e inserida a Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena). Está evidenciado no topo da página 01 de 03 do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.2. Na página 1 de 2 lê-se: "Durante a pesquisa serão garantidos aos participantes todos os direitos presentes no art. 9º e seus incisos, como também, os art. 18 e 19 com seus incisos e parágrafos da Resolução 510 de 07 de abril de 2016". Deve-se assegurar afirmativamente a "garantia de ressarcimento ao participante da pesquisa e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver" (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VII). Solicita-se incluir no registro de consentimento livre e esclarecido a garantia de ressarcimento e as formas de cobertura de possíveis gastos previstos para o(a) participante da pesquisa.

RESPOSTA: Foi acrescentado o seguinte trecho ao texto do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido "Será garantido o ressarcimento integral e as formas de cobertura de possíveis gastos previstos, caso houver, como transporte, alimentação, hospedagem que sejam diretamente recorrentes da sua participação nessa pesquisa (p. 2 de 3 do RCLE).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.3. De acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 19, Parágrafo 2, "o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito a assistência e a buscar indenização". Solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido a informação de que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o(a) participante terá direito a ser "indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei" (Resolução CNS Nº 510 de 2016, Art. 9).

RESPOSTA: Foi acrescentado ao texto do Registro de Consentimento Esclarecido: "Mesmo com toda essa cautela, caso ocorra algum dano decorrente desta pesquisa, ainda que não esteja previsto no

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, você terá o direito a assistência médica ou de qualquer outra natureza que será providenciada com a ajuda desta pesquisadora e terá direito a buscar indenização nos termos da lei". (p. 2 de 3 do RCLE).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.4. Considerando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso IV), solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido a "garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa" e o compromisso da pesquisadora de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI).

RESPOSTA: Foi acrescentado ao texto do Registro de Consentimento Esclarecido "Assim que a pesquisa for finalizada, garantimos a todos os participantes o acesso aos resultados da pesquisa e nos comprometemos a divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível a todos, na própria universidade e no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap. (p. 2 de 3 do RCLE).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.5. Na página 1 de 2 lê-se: "Os riscos da sua participação nesta pesquisa são: desconforto, vergonha, cansaço, disponibilidade de tempo para responder. Será proposto aos participantes a garantia do sigilo de suas respostas durante as entrevistas, e uso destas somente para fins científicos, e também, a possibilidade de interromper o processo quando desejado a qualquer momento, inclusive, o de desistir da pesquisa, sem danos ou prejuízos a pesquisa ou a si próprios.". A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, define risco da pesquisa como "a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente". Ao subestimar os riscos envolvidos em um estudo, a pesquisadora não transmite as informações necessárias para que o indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação na pesquisa. Dessa forma, solicita-se que os RISCOS DA PESQUISA sejam expressos objetivamente e explicados no registro de consentimento livre e esclarecido e demais documentos, bem como a apresentação das cautelas a serem empregadas para evitá-los e/ou minimizá-los, e as providências que serão tomadas, caso ocorram, e causem algum dano ao(à) participante de pesquisa.

RESPOSTA: Foi acrescentado o seguinte texto no documento "As técnicas da observação e das

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

entrevistas, apesar de serem consideradas seguras podem trazer alguns possíveis riscos aos participantes, tais como às dimensões, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural em qualquer etapa da pesquisa ou dela decorrentes. Tais riscos serão minimizados da seguinte forma tanto para os docentes como para os discentes: As entrevistas serão realizadas em um ambiente acolhedor e a pesquisadora utilizará uma abordagem humanizada, escutando atentamente as falas dos participantes de maneira acolhedora e com empatia, além disso, a pesquisadora terá cuidado em relação as perguntas para que não venham causar nenhum tipo de constrangimento ou desrespeito aos valores sociais, culturais, morais e/ou linguísticos dos participantes. Durante as entrevistas, você ficará livre para responder às perguntas ou não, ou ainda desistir de continuar, caso não esteja confortável, ou por qualquer outro motivo. Mesmo com toda essa cautela, caso ocorra algum dano decorrente desta pesquisa, ainda que não esteja previsto no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, você terá o direito a assistência médica ou de qualquer outra natureza que será providenciada com a ajuda desta pesquisadora e terá direito a buscar indenização nos termos da lei. (p. 1-2 de 3 do RCLE). Foi atualizado também no projeto detalhado no item 5.7 Riscos (p. 22-23).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.6. Na página 1 de 2 lê-se: “Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.”. Quando a pesquisadora opta pelo registro do consentimento livre e esclarecido por escrito, este documento deve explicitar que o(a) participante de pesquisa receberá uma via (E NÃO “CÓPIA”) do documento, assinada pelo(a) participante da pesquisa e pela pesquisadora (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso X, Parágrafo 3º). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: O termo “cópia” foi substituído pelo termo “via” no registro do consentimento livre e esclarecido. (p. 3 de 3 do RCLE)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.7. A última página desse documento apresenta campos inadequados que solicitam a “assinatura do paciente” e de duas “testemunha”. Os campos de assinaturas e rubricas devem ser identificados de acordo com a terminologia prevista na Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Incisos XIII e XVII, ou seja, empregando-se os termos “pesquisador responsável” e “participante de pesquisa/responsável legal”. Os campos de assinaturas não devem estar separados do restante do

<b>Endereço:</b> SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
<b>Bairro:</b> Asa Norte <b>CEP:</b> 70.719-040
<b>UF:</b> DF <b>Município:</b> BRASILIA
<b>Telefone:</b> (61)3315-5877 <b>E-mail:</b> conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

documento (exceto quando, por questões de configuração da página, isto não for possível) e não devem conter campos adicionais, além de nome e data. Solicita-se a adequação.

RESPOSTA: Foram corrigidos os termos inadequados pelos termos “pesquisador responsável” e “Participante da pesquisa”, além de ter sido retirado o espaço para a assinatura de duas testemunhas e as assinaturas ficaram como parte do documento, conforme solicitado pela resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Incisos XIII e XVII. (p. 3 de 3 do RCLE)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.8. Considerando que o registro do consentimento livre e esclarecido pode estar sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos/as participantes (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 15), solicita-se retirar o campo para impressão datiloscópica, com o objetivo de evitar a estigmatização e/ou constrangimento do/a participante de pesquisa.

RESPOSTA: Foram retiradas o campo para impressão datiloscópica, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 15(p. 3 de 3 do RCLE)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.9. Solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido a informação de que todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV), para que o/a participante possa decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento e no futuro.

RESPOSTA: Foi acrescentado ao texto do Registro do Consentimento Livre e Esclarecido a seguinte informação “Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme prevê a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV”. (p. 2 de 3 do RCLE.)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.10. Considerando que o estudo foi analisado pela Conep, solicita-se, para melhor informar aos participantes de pesquisa, que seja incluída no registro do consentimento livre e esclarecido uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa -

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h].

RESPOSTA: Foram acrescentados ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido os seguintes trechos: "O (a) senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unifap (CEP) que é um colegiado coordenado pela CONEP, sendo interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos" e " Poderá também entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), a qual está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A composição multi e transdisciplinar reúne representantes de diferentes áreas do conhecimento para cumprir sua principal atribuição, que é a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Em cumprimento à sua missão, a Comissão elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa e coordena o Sistema CEP/Conep. A Conep está localizada: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h" (p. 2 /3 de 3 do RCLE).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.11. De forma a garantir sua integridade, o documento deve apresentar a numeração das páginas, recomendando-se ainda que essa seja inserida de forma a indicar, também, o número total de páginas, por exemplo: 1 de 2, 2 de 2. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Foi inserido o número de páginas conforme solicitado (p. 1,2,3 de 3 do RCLE)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

### Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

<b>Endereço:</b> SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
<b>Bairro:</b> Asa Norte <b>CEP:</b> 70.719-040
<b>UF:</b> DF <b>Município:</b> BRASILIA
<b>Telefone:</b> (61)3315-5877 <b>E-mail:</b> conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2139662.pdf	08/01/2024 18:53:42		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	08/01/2024 18:48:53	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	rcle_marcado.pdf	08/01/2024 18:47:52	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	rcle_limpo.pdf	08/01/2024 18:47:27	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_marcado.pdf	08/01/2024 18:45:57	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_limpo.pdf	08/01/2024 18:44:50	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	08/01/2024 18:38:07	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEUNIFAP2.pdf	24/10/2023 16:47:03	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
Outros	CurriculoLattespesquisadora.pdf	02/09/2023 01:18:42	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
Outros	CurriculosLattesorientador.pdf	02/09/2023 01:17:00	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoFunai.pdf	02/09/2023 01:11:34	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCompletoPBRosaMVFDFarias.pdf	02/09/2023 01:05:23	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
Outros	DECLARACAO_CLII.pdf	17/05/2023 19:34:31	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito
Outros	Autorizacao_CCPIO.pdf	17/05/2023 16:20:42	ROSA MARIA VILHENA FARIAS DIAS	Aceito

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

Página 12 de 13

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.661.453

**Situação do Parecer:**  
Aprovado

BRASÍLIA, 26 de Fevereiro de 2024

**Assinado por:**  
Lais Alves de Souza Bonilha  
(Coordenador(a))

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **Município:** BRASÍLIA **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

Página 13 de 13