EPISTEMOLOGIAS NATIVAS BARRADAS PELA PRÁXIS UNIVERSITÁRIA

NATIVE EPISTEMOLOGIES BARRED BY UNIVERSITY PRAXIS

Pedro Henrique da Silva (UFG)
pedrohenriqueletrasufg@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1122-3229
Bruno Rafhael Cesário Calassa (UFG)
calassa@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0004-0705-2572

RESUMO: *O assunto deste trabalho é os saberes outros barrados pela práxis universitária. Este trabalho tem o objetivo de refletir e discutir acerca da violência epistêmica que alguns estudantes indígenas enfrentaram ao cursarem alguns cursos de mestrado acadêmico no âmbito da Universidade Federal de Goiás (UFG). Orientados pela perspectiva decolonial, analisamos a Resolução Consuni UFG nº 07/2015 para verificar se tal texto normativo assegura o direito de uso da epistemologia dos estudantes indígenas no ato da escrita das dissertações. Empregamos a metodologia da revisão bibliográfica em conjunto com a análise documental. Concluímos que a Resolução Consuni UFG nº 07/2015 assegura o ingresso do corpo físico dos estudantes indígenas, mas não valida o corpo epistemológico desse grupo minoritário como conhecimento científico válido. Concluímos também que os Programas de Pós-Graduação da UFG ainda não conseguem estabelecer um real diálogo interepistêmico capaz de minorar o poder colonialista exercido sobre as instituições de ensino brasileiras.*

PALAVRAS-CHAVE: *resolução Consuni UFG nº 07/2015; decolonialidade; epistemologia nativa; práxis universitária.*

ABSTRACT: *The theme of this work is the other knowledge barred by university praxis. This work intends to reflect and discuss about the epistemic violence that some indigenous students faced while attending some academic master's courses within the scope of the Federal University of Goiás (UFG). From the decolonial perspective, we analyze the Consuni UFG Resolution No. 07/2015 to verify whether such normative text ensures the right to use the epistemology of indigenous students when writing their dissertations. We used the methodology of bibliographic review in conjunction with documental analysis. We came to the conclusion that the Consuni UFG Resolution No. 07/2015 ensures the admission of the physical body of indigenous students, but does not validate the epistemological body of this minority group as*

valid scientific knowledge. We also concluded that the Graduate Programs at UFG are still unable to establish a real interepistemic dialogue capable of lessening the colonialist power exercised over Brazilian educational institutions.

KEYWORDS: *Consuni UFG resolution No. 07/2015; decoloniality; native epistemology; university praxis.*

1 Introdução

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em 2002, destacou-se por ser a primeira instituição de ensino brasileira a implementar mecanismos garantidores de acesso em seus cursos de graduação a grupos socialmente inferiorizados. Tal prática é conhecida como políticas de ações afirmativas. Em 2003, foi a vez de a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) elaborar suas políticas de ações afirmativas, sendo seguida pela Universidade de Brasília (UnB), que, no mesmo ano, institucionalizou suas políticas e, ao mesmo tempo, consagrou-se por ser a primeira instituição pública federal a regulamentar, de forma autônoma, ações de democratização de acesso e permanência para negros e indígenas em seus cursos de graduação.

A Universidade Federal de Goiás (UFG), em virtude de uma crescente mobilização interna dos movimentos sociais que almejavam iniciar processo de democratização da educação superior pública, criou, por meio da Resolução nº 29/2008, o Programa UFGInclui para atender os estudantes negros, indígenas e quilombolas, assegurando-lhes, assim, a reserva de vagas nos seus cursos de graduação. No intuito de ampliar a abrangência do processo de democratização das universidades públicas, em 2015, a UFG aprovou a Resolução Consuni UFG nº 07/2015[1], documento que versa sobre ações afirmativas no âmbito da pós-graduação.

Se, por um lado, não há controvérsias quanto à prática das ações afirmativas, não se pode dizer que tais ações são bem aceitas por determinados seguimentos sociais que, em seus discursos, intitulam-se como portadores legítimos do acesso ao ensino superior público. Há tanto discursos que buscam legitimar o acesso às Instituições de Ensino Superior por parte de sujeitos que historicamente – em se tratando de Brasil – são taxados como inferiores, quanto há discursos contrários. Conforme postulam os teóricos do discurso, com ênfase nos trabalhos

[1] Precisamos destacar que, no ato de escrita deste trabalho, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás estava propondo alterações na Resolução Consuni UFG nº 07/2015. Para a construção deste trabalho, nós analisamos a 'primeira' versão da Resolução.

derivados do Círculo de Bakhtin (1919-1929), como os de Barros e Fiorin (1994) e de Fiorin (1988), é preciso identificar com mais clareza as vozes e ideologias em confronto sobre tal assunto, ou seja, os discursos favoráveis à prática de ações afirmativas e os contrários.

Fiorin (1988) chama a atenção para o fato de que a linguagem é a promotora da mediação entre os homens e os outros homens e entre o homem e a natureza. Além disso, a linguagem é o veículo das ideologias, de modo que é possível afirmar ser impossível não estar na arena de confronto das ideologias que circulam na sociedade. Isso significa que, mesmo sendo consideradas um inestimável ganho para os povos subjugados, as políticas de ações afirmativas contêm rastros dos discursos contrários à sua manifestação. Nesse sentido, entendemos que é necessário refletir com mais perspicácia acerca da aplicabilidade dessas políticas e, sobretudo, das epistemologias que subsidiaram a construção das ações que promoveram a inclusão de grupos vulneráveis no ensino público superior.

De nossa parte, entendemos que promover o ingresso físico de negros, quilombolas e povos originários é diferente de garantir o ingresso da voz epistêmica de que tais grupos de sujeitos são portadores. Há muitas pesquisas que foram desenvolvidas tendo como assunto geral as ações afirmativas no âmbito das instituições públicas brasileiras de ensino superior. A esse respeito, vale ressaltar as pesquisas desenvolvidas por Guarnieri e Melo-Silva (2007) e por Jocélio Teles dos Santos (2012). Este, na condição de antropólogo, ocupou-se em investigar a visibilidade da produção acadêmica dos povos sub-representados, ao passo que aquelas, como psicólogas, objetivaram, em sua pesquisa, criar o que pode ser chamado de "embrionária cartografia das vozes favoráveis e contrárias às ações afirmativas".

Orientados pelas recentes produções acadêmicas de natureza decolonial, objetivamos, com este trabalho, refletir com mais agudeza acerca da Resolução Consuni nº 07/2015 da Universidade Federal de Goiás, que trata das ações afirmativas na pós-graduação. A escolha de tal normativa, bem como de tal instituição específica, deve-se ao fato de ser um local de nossa circulação. Nossas reflexões gravitam ao redor da noção de "*apartheid* epistêmico", conforme explica Rabaka (2010 *apud* GROSFOGUEL, 2016, p. 28), sofrido pelos povos originários que cursaram, recentemente, o mestrado nos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) e Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (PPGIDH), todos da UFG.

Tal reflexão iniciou-se, mais detidamente, a partir da leitura dos capítulos iniciais das dissertações de Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé (Tenywaawi) (2020) e de Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé (Kaorewygi) (2020). Segue parte do relato de Iranildo Tapirapé (2020) acerca da

relação entre indígenas e não indígenas em sala de aula durante um curso de pós-graduação realizado na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás:

> Um dos fatos que nós percebemos, quando participávamos das discussões nas aulas do Prof. Elias Nazareno, é que *alguns dos nossos colegas de estudos de antropologia não davam muita atenção para as nossas opiniões e pontos de vistas. Principalmente, quando falávamos das questões indígenas. Durante as nossas falas, eles ficavam cochichando entre eles*, desrespeitando os nossos momentos de opinar nos assuntos. *Apenas acreditamos que são momentos e oportunidades de nós, enquanto [sic.] estudantes Apyãwa, representantes indígenas neste ambiente acadêmico, colocarmos os nossos pensamentos, opiniões e pontos de vistas, da maneira que nós enquanto[sic.] indígenas pensamos, sentimos e percebemos os fatos, ações e os mundos que existem em nossas voltas*. Tanto é que no início das nossas*[sic.]* aulas nesta disciplina a que me refiro, ressaltamos diante deles que estudar no curso de mestrado e junto com alunos *maira* (não indígenas) era uma nova experiência para nós, assim como também para eles que, pela primeira vez, estavam estudando com alguns alunos indígenas (TAPIRAPÉ, I., 2020, p. 50, grifo nosso).

Vê-se, a partir do fragmento de Iranildo Tapirapé (2020), que os estudantes indígenas têm consciência de que sua posição perante os fatos do mundo é diferente dos *maira*. Nota-se, ainda, que eles não classificam os conhecimentos, não atribuem valorações no sentido de hierarquizar os saberes, como é comum na sociedade dita civilizada. Seu ponto de vista é o de que a ciência dos não indígenas, em conjunto com os saberes indígenas, tem potencial para alavancar a produção do conhecimento. Todavia, o relato de Iranildo Tapirapé (2020) também mostra que alguns *maira* não consideram que a presença dos indígenas possa agregar valor ao mundo acadêmico, o que pode ser considerado uma não aceitação do conjunto epistemológico que tais seres possuem.

Nesse sentido, considerando o universo da UFG como recorte, questiona-se: as políticas de democratização da pós-graduação na UFG foram acompanhadas pela reestruturação de suas matrizes curriculares e práticas pedagógicas capazes de promover a superação dos desafios de inclusão e permanência dos estudantes indígenas e o diálogo intercultural crítico entre as diferentes epistemologias que atualmente permeiam esses espaços? No intuito de elucidar tal questão norteadora, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender, em perspectiva decolonial, como se constitui o escopo das políticas afirmativas nos cursos de pós-graduação da UFG e, em que medida, essas ações têm contribuído para minimizar ou acentuar as dificuldades relacionadas às diferenças linguísticas e epistemológicas dos estudantes indígenas que ingressaram na instituição após a vigência da Resolução Consuni UFG nº 07/2015.

De forma complementar, este trabalho tem a intenção de analisar as narrativas e práticas acadêmicas que versem sobre proteção ao enfrentamento das desigualdades sociais, linguísticas e epistemológicas dos estudantes indígenas, a fim de identificar possíveis contradições frente aos desafios à efetiva democratização do acesso e da permanência dessas vozes que são discriminadas, como apontado no excerto de Iranildo Tapirapé (2020).

Metodologicamente, partimos de uma análise que problematiza o conteúdo da Resolução Consuni UFG nº 07/2015, que trata das políticas de acesso e permanência para pretos, pardos e indígenas (PPI) no sistema de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFG. Tal problematização ocorre tendo como guia a literatura referente à decolonialidade, que foi fundamental para a redação deste trabalho. Esperamos com a nossa pesquisa contribuir com o conjunto de reflexões já corporificadas em outros trabalhos acadêmicos que também se propuseram a evidenciar que os saberes das populações minorizadas não devem ser considerados de menor importância por parte dos que se julgam os verdadeiros criadores de conhecimento pelo fato de o pensamento e, por consequência, a produção de conhecimento dos povos originários serem de base cosmológica, em que o ancião, o cacique ou mesmo os espíritos dos antepassados são a referência usada pelos estudantes indígenas para a escrita de suas dissertações, por exemplo.

2 Notas sobre ações afirmativas

Desde o início dos anos 2000, a universidade, sobretudo a pública, tem passado por amplas transformações que proporcionaram a democratização dos seus espaços. Transformações não apenas de ordem estrutural, como as que surgiram com o advento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)[2], que promoveu, desde a sua instituição em 2007, a ampliação do ensino superior público federal com a criação de universidades, campus avançados (processo de interiorização das instituições), cursos e novas vagas, mas também de ordem socioeconômica e étnico-racial por meio dos mecanismos de reservas de vagas, concessão de vagas extras e/ou acréscimo de bônus para grupos vulneráveis.

[2] O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é um plano de reestruturação das universidades federais que prevê, como uma de suas principais diretrizes, que as universidades contempladas desenvolvam "mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos" (BRASIL, 2007, p. 10).

Para Gomes (2011), as ações afirmativas têm a finalidade de estimular a discussão sobre a reivindicação de direitos essenciais como a equidade e a dignidade. Para a pesquisadora, essas políticas são importantes, pois promovem a diversificação das universidades públicas e do acervo de saberes já instituídos a partir do momento em que essa diversidade passa a compor esses espaços de produção de conhecimento. Nesse sentido, o conceito empreendido pela autora enaltece o poder transformador das ações afirmativas na educação superior, que trazem em si a possibilidade de se refletir sobre uma nova pedagogia: a "da diversidade", que concebe a produção de saberes outros e possibilita o surgimento de diálogos epistemológicos.

Atualmente, segundo Feres Júnior e Daflon (2015), os discursos que criticam os procedimentos de execução das políticas, sob o argumento de que as políticas são ineficazes ou meramente atenuantes, são os que mais têm se intensificado. Um dos fundamentos contrários mais contundentes que foi apropriado no Brasil, mas que surgiu na Índia, diz respeito à ideia de que as políticas beneficiarão apenas a parte que detém melhores condições socioeconômicas dentro dos grupos contemplados. Contudo, esses pesquisadores/estudiosos justificam que esse argumento não se sustenta em evidências concretas, já que as políticas afirmativas de recorte racial, em sua maioria, já estavam dispostas de forma a coibir esse tipo de situação e que a lei de cotas trouxe dispositivos em seu texto que intervêm para coibir essa possibilidade.

Os indígenas, como outros grupos socialmente excluídos, têm um histórico de lutas em prol da criação de políticas públicas que atendam às suas especificidades e que valorizem suas línguas, seus saberes e suas culturas. Por meio da mobilização de movimentos sociais, esses povos conquistaram o direito de propor ações destinadas ao fortalecimento e à valorização de suas culturas e do seu pertencimento étnico e a garantia de inserção segura na sociedade não-indígena.

Para Baniwa (2019, p. 179), a diversidade étnica, linguística e cultural das comunidades originárias está constitucionalmente garantida, já que o artigo 231 da Constituição Federal de 1988 legitima "as organizações sociais, as tradições, os costumes, as línguas e seus territórios tradicionais" e o artigo 210 prevê o reconhecimento das "línguas indígenas, assim como seus processos próprios de educação [...] para fins de processos educativos, escolares ou não". Essa diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas pôde ser comprovada por meio do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 que, segundo Baniwa (2019, p. 187), "relata a existência de 305 etnias ou povos (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais) que utilizavam 274 línguas distintas".

Quanto à democratização do acesso de estudantes indígenas na UFG, destaca-se a importância do curso de Licenciatura em Educação Intercultural por contemplar preceitos de interculturalidade crítica e de transdisciplinaridade em sua matriz curricular, o reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos indígenas e a garantia do seu direito de acesso à educação superior. A primeira turma do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, em 2007, foi composta por 59 indígenas pertencentes a sete povos distintos (Gavião, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá, Tapirapé, Tapuia e Xerente). Acerca da constituição estrutural do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, é oportuna a fala de Herbetta (2019, [p. 4]):

> O NTFSI é constituído por curso de graduação e de pós-graduação no nível de especialização. Atualmente, conta com cerca de 300 professorxs indígenas dos estados de Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Tocantins e Maranhão, pertencentes a 27 distintas populações, entre elas, os Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá, Guarani, Xambioá, Canela, Gavião, Guajajara, Juruna, Krikati, Tapirapé, Xerente, Mehinako, Kamayurá, Kayapó, Kuikuro, Timbira, Waurá, Xavante, Xacriabá e Tapuia. Há cerca de 150 professores indígenas formados em nível de graduação e 100 em nível de especialização.

Herbetta e Nazareno (2020) ressaltam que o curso de Educação Intercultural da UFG foi concebido para concentrar políticas de resistência, afirmação de identidade étnico-cultural e desobediência epistêmica. Sobre os objetivos do curso, os autores concluem que, diferentemente dos demais cursos de graduação da UFG, o de Educação Intercultural é "um ambiente acolhedor, não somente do ponto de vista humanístico, como também político e epistêmico, favorável à afirmação de suas diferenças" (HERBETTA; NAZARENO, 2020, p. 74), pois os estudantes indígenas têm suas línguas, culturas e saberes reconhecidos, movimento que resiste à colonialidade do saber que silenciou suas línguas e subjugou seus conhecimentos.

O lapso temporal entre a primeira turma do curso de Educação Intercultural da UFG (2007) e a promulgação da Resolução Consuni UFG nº 07/2015 compreende um período de oito anos. Pode-se pressupor que, para a consolidação da resolução mencionada, as vozes dos estudantes indígenas, em especial, teriam uma representatividade mais acentuada, afinal, a Licenciatura em Educação Intercultural possibilitou a manifestação do conjunto de saberes dos povos indígenas não no formato acadêmico tradicional, mas sim no formato de utilidade prática para os indígenas. Todavia, podemos adiantar que as vozes das representações indígenas no ato de criação da Resolução Consuni UFG nº 07/2015 não ecoam de modo consistente.

2.1 Motivações para a formulação da Resolução Consuni UFG nº 07/2015

Conforme Dias (2017), a Resolução Consuni UFG nº 07/2015 é fruto das experiências nos Programas de Pós-Graduação da Antropologia Social (PPGAS-UFG) e de Direitos Humanos (PPGIDH-UFG), em virtude das constantes reprovações de candidatos negros, indígenas e quilombolas nos seus processos seletivos. Tal fato impulsionou a comunidade acadêmica da UFG a refletir acerca da necessidade da criação e adoção de mecanismos mais eficientes para o ingresso de indivíduos pertencentes a segmentos étnico-raciais discriminados historicamente. De modo mais específico, os primeiros passos para o desenvolvimento de uma proposta surgiram, segundo Herbetta (2018), após a reprovação de Ercivaldo Damsõkekwa Xerente, estudante indígena egresso do curso de Licenciatura Intercultural da UFG, no processo seletivo do PPGAS-UFG.

Segundo Herbetta (2018, p. 307-308), a prova teórica à qual Ercivaldo Damsõkekwa Xerente foi submetido, "cobrava um domínio de literatura antropológica, a partir da leitura de alguns textos indicados previamente e, também, a escrita dissertativa, típica da academia"; já a exigência de uma língua estrangeira estabelecia "uma política linguística universitária que, dentre outras coisas, exclui contingentes populacionais específicos, apontando para uma política que desvaloriza a diferença, impondo obstáculos a determinados contingentes populacionais". Para o autor, a reprovação de Ercivaldo Damsõkekwa Xerente foi consequência dos procedimentos imprecisos do processo seletivo e evidenciou a necessidade de discussões acerca da necessidade da elaboração de políticas de ações afirmativas nos programas de Pós-Graduação da UFG.

No ano de 2014, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (PPGAS/UFG) propôs um edital com a previsão de reserva de vagas para candidatos em situação de vulnerabilidade. Contudo, tal pretensão foi proibida pela procuradoria da UFG sob a alegação de que a edição de que um edital isolado poderia ensejar questionamentos dos demais programas de pós-graduação da universidade. Por esse motivo, segundo Herbetta (2018), houve uma ampla mobilização de professores, sobretudo da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), apoiados pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFG, para a criação de uma resolução que contemplasse todos os programas de pós-graduação da instituição.

O PPGAS-UFG elaborou uma minuta que foi submetida à Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG (CPPG/UFG) ainda em 2014 e, no ano seguinte, ao Conselho

Universitário (Consuni/UFG). No intuito de ampliar a democratização do ensino superior, em 25 de abril de 2015, a UFG aprovou a Resolução Consuni UFG nº 07/2015, que dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFG.

O processo de discussão, deliberação e aprovação da Resolução Consuni UFG nº 07/2015 foi pautado por temas que perpassaram pela garantia constitucional de autonomia universitária, erradicação da pobreza e da desigualdade, princípio da democratização da educação e função social do ensino superior. O texto normativo regulamentou políticas de reserva de vagas em um número de 20% para os grupos minoritários, contudo não previu ações concretas e eficazes relacionadas às suas permanências, como será mostrado mais adiante.

Após a adoção da Resolução Consuni UFG nº 07/2015, o estudante Ercivaldo Damsõkekwa Xerente teve condições de ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da UFG. Segundo Herbetta (2018, p. 330), o estudante Xerente defendeu com louvor, no final de 2016, sua dissertação de mestrado intitulada *Processos de educação akwẽ e os direitos indígenas a uma educação diferenciada: práticas educativas tradicionais e suas relações com a prática escolar*, cujo objetivo foi o de "compreender as relações entre o seu o seu [sic] modelo próprio de educação, baseado na oralidade, e os modelos e práticas educativas escolarizadas, baseadas na escrita" (XERENTE, 2016, p. vi). É preciso também mencionar que outros estudantes indígenas ingressam na pós-graduação da UFG após a aprovação da Resolução Consuni UFG nº 07/2015, sendo alguns deles:

a) Letícia Jôkàhkwyj Krahô: mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Título do trabalho: *Pjê ita jê kâm mã itê ampô kwy jakrepej*: das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô. Ano da defesa: 2019;
b) Koria Valdvane Tapirapé: mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Título do trabalho: *A formação do corpo e da pessoa entre o Apyãwa* - resguardos, alimentos para os espíritos e transição alimentar. Ano da defesa: 2020;
c) Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé: mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Título do trabalho: *Mẽ ixpapxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà*: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar *Panhĩ*. Ano da defesa: 2019;

d) Afonso Tiikwa Xerente: mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Título do trabalho: *Iknô kãtô, Ĩsitro nã akwe krsakrtamnõze dasĩpsêwa Kãtô kmã psêkwaĩnõrĩ, Danõhikwa* - a corrida de toras curtas e longas entre o povo *Akwẽ Xerente no Dasĩ̃pê*-festa cultural. Ano da defesa: 2020;

e) Fábio Ubre'a Abdzu: mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Título do trabalho: *"Podem quebrar o maracá, mas não vão quebrar nossa tradição"*: *Datsimadzébré*, ritual xavante de iniciação dos *Danhohuiwa* e dos *Wapté*. Ano da defesa: 2020;

f) Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé (Tenywaawi): mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Título do trabalho: *Takãra*: centro epistemológico e sistema de comunicação cósmica para a vitalidade cultural do mundo *Apyãwa*. Ano da defesa: 2020;

g) Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé (Kaorewygi): mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Título do trabalho: *Língua Apyãwa*: construções oracionais em contextos comunicativos diversos. Ano da defesa: 2020;

h) Michael Rã 'Wa Tsa 'e'Omo'Wa: mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Título do trabalho: *Danhônô*. Ritual de passagem *A'uwê Uptabi* (Xavante). Ano da defesa: 2021;

i) Eneida Brupahi Xerente: mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Título do trabalho: *Letramentos do viver Akwẽ.* Ano da defesa: 2022;

j) Caetano Tserenhi´ru Moritu: mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Título do trabalho: *História da introdução da escrita entre o povo A´uwẽ Uptabi (Xavante autêntico).* Ano da defesa: 2022;

k) Antônio Luiz Wa' Awe: mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Título do trabalho: *Aspectos linguísticos e culturais no processo de formação do homem Xavante na Aldeia Sangradouro - Mato Grosso – Brasil*. Ano da defesa: 2022.

Para Venturini (2019), ainda é incipiente o número de pesquisas que analisam a adoção das políticas de ações afirmativas e a sua inserção nas agendas dos Programas de Pós-Graduação e dos Órgãos Federais responsáveis pela condução e avaliação do sistema nacional de pós-graduação, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o próprio Ministério da Educação (MEC). Apesar dos avanços proporcionados pela implementação da Resolução Consuni UFG nº 07/2015, é necessário refletir acerca de algumas

questões importantes que não foram contempladas de modo profundo no texto inicial, como, por exemplo, o modo de ser dos povos indígenas. Tal noção pode ser melhor compreendida a partir do seguinte relato de Gilson Tapirapé (2020, p. 36): "Quando se trata em estudar e morar na cidade, estamos tratando de uma cultura em que a base de vida é o dinheiro, sem isso nada funciona". A sociedade dos povos originários vive sob outro modo de subsistência, sob outro regime econômico que precisa ser levado em consideração. Além disso, há a questão do acesso ao conhecimento, pois

> Só não imaginava que o mestrado era tão puxado. Muitas leituras e na maioria das vezes os textos em línguas estrangeiras, como inglês e espanhol. Bem que alguns tempos atrás meus amigos da Educação Intercultural me falaram: Valteir Xerente, que fez mestrado da UFT, e Renato Krahô, que também fez nesta Universidade. É um curso difícil e muito diferente daqueles (Licenciaturas) com que estamos acostumados.
> Ao ter contatos com os textos, precisei lidar com a sensação incômoda, a de perceber que não seria capaz de aprofundar e desenvolver meus conhecimentos com certas questões da vida acadêmica como gostaria. No início, achei que precisaria de um intérprete ao meu lado ao longo do curso para poder realmente começar a entender o mundo da leitura acadêmica, porque nada faz sentido estudar sem ter domínio de escritas. Sinceramente, me senti inferiorizado e analfabeto, no início, por não conseguir ler textos em inglês e espanhol, pois a maior parte dos textos que estudei durante disciplinas obrigatórias são escritos com essas línguas, porque sobre muitos assuntos não tem nada escrito em português. São línguas com que não tenho contatos e que não tenho domínios. Portanto, acabou, muitas vezes, influenciando negativamente com minha participação nos debates.
> [...]
> Como sabemos, o que vale na academia é o conhecimento dito científico, ideias de grandes autores. São escritores colonizadores que não levam em consideração diversidades existentes no universo. Então, procurei usar a oportunidade muitas vezes para contrapor, pois a ciência não é única; existem várias ciências, assim colocando em debates conhecimentos especificamente dos Apyãwa. Com esse tipo de debates os *maira* não estão acostumados, mas sim, seguir modelo padrão.
> Sem dúvida a presença minha e do meu primo Kaorewygi os incomodava, pois não é comum ver estudantes indígenas na Pós-Graduação. Afinal, somos de outro mundo, onde a realidade é outra. Temos costumes de nos posicionar diante dos fatos (TAPIRAPÉ, G., 2020, p. 37).

Esse longo relato serve para ilustrar a imposição epistemológica quanto ao modo de fazer ciência do 'homem branco'. A partir da fala de Gilson Tapirapé (2020), podemos compreender que a visão que os povos indígenas têm de ciência é diferente da perspectiva dos *maira*. Estes primam pela teorização, pela abstração de conceitos, pelo desenho racional de formulações conceituais, ao passo que aqueles, ou seja, os povos indígenas, dão ênfase para o que um ancião ou um especialista em artesanato falou. O que os povos originários entendem como referência de conhecimento não está escrito, pois é uma fonte orgânica[3].

[3] De acordo com Gilson Tapirapé (2020), o modo de referenciação usado pelos povos originários não desvalida a pesquisa, pois os pesquisadores indígenas estão buscando fontes de conhecimento que, dentro da cultura dos povos

Cabe destacar, ainda, a questão da pouca criticidade dirigida ao pensamento teórico europeu. É como se os "grandes autores" (TAPIRAPÉ, G., 2020, p. 37) não pudessem ser confrontados em suas formulações teóricas, cabendo ao 'homem branco', aos pesquisadores ocidentais apenas discutirem a compreensão dos conceitos, tidos como verdades absolutas. Nesse sentido, a decolonialidade, enquanto enfrentamento a toda e qualquer matriz de opressão, epistêmica e linguística, por exemplo, é de fundamental importância para mostrar que "as universidades ainda são fechadas perante sistemas pluriepistêmicos e pluriversidade cultural" (TAPIRAPÉ, K., 2020, p. 16).

Em virtude do pensamento positivista da ciência que está na base das universidades, com destaque para as instituições de ensino superior públicas brasileiras, a racionalidade moderna descartou, ou melhor, entende, por outras vias que não a da ciência, a produção de conhecimento vinculada ao plano cosmológico e/ou espiritual. Para Koria Tapirapé (2020, p. 24), "A universidade ainda é muito prematura referente aos saberes e conhecimentos indígenas" como epistemologia, e não só como objeto de estudo a ser analisado pelo não indígena.

3 A proposta decolonial como subsídio para problematizar a Resolução Consuni UFG nº 07/2015

Afinal, o que a decolonialidade estuda? Qual seria seu objetivo? Quais seriam seus propósitos? Quais as suas teses? Conforme Mignolo (2008, p. 250, tradução nossa),

> A tese é a seguinte: o pensamento de-colonial surgiu na própria fundação da modernidade/colonialidade, como sua contraparte. E isso aconteceu nas Américas, no pensamento indígena e no pensamento afro-caribenho. Em seguida, continuou na Ásia e na África, não em relação ao pensamento de-colonial nas Américas, mas em contrapartida à reorganização da modernidade colonial com o Império Britânico e o colonialismo francês. Um terceiro momento de reformulações ocorreu nas interseções dos movimentos de descolonização na Ásia e na África, concomitantes à guerra fria e à liderança ascendente dos Estados Unidos. Desde o fim da guerra fria entre Estados Unidos e União Soviética, o pensamento de-colonial começa a traçar sua própria genealogia[4].

originários, são consideradas importantes. Embora seja difícil para os não indígenas entenderem, tal modo de buscar subsídio para validar uma informação representa o mesmo que, para nós, a busca de vozes de autoridade em fontes escritas. Nesse movimento, há uma crítica implícita ao grafocentrismo, ao que é escrito sempre valer mais do que as fontes orais – o conhecimento transmitido entre as gerações.

[4] No original: "La tesis es la siguiente: el pensamiento de-colonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño. Continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento de-colonial en las Américas, pero sí como contrapartida a la re-organización de la modernidad/colonialidad con el imperio

O posicionamento decolonial, conforme Mignolo (2008), busca evidenciar o modo como o sujeito subalterno foi silenciado desde o advento da modernidade/racionalidade ocidental que, mesmo após o fim das administrações coloniais no continente latino-americano, nunca reconheceu a produção de conhecimento do sujeito não ocidental. Segundo o autor, os estudos decoloniais rompem com o paradigma de universalismo europeu, com as epistemologias pensadas em sentidos unilaterais, dominadoras e que serviram para arquitetar todo o movimento de colonização dos povos periféricos.

Quijano (2005) compreende a decolonialidade como um movimento teórico, ético e político que questiona as pretensões de objetividade do conhecimento científico europeu, mais especificamente o conhecimento das ciências sociais que lidam com a questão da racionalidade e usam de uma falsa neutralidade quando utilizam o discurso político-econômico-ideológico sobre a "invenção" da América e os desdobramentos decorrentes desse processo.

Para Resende (2014), o movimento decolonial precisa ser entendido como um contraponto à tendência construída segundo a qual as nações dominadoras produzem teorias e os países subalternos as validam sem promover questionamentos. Segundo a autora, ser decolonial não é rejeitar as criações teórico-metodológicas criadas pelos países desenvolvidos, do norte geográfico, para criar conceitos genuinamente oriundos dos países subdesenvolvidos, do sul geográfico. Nesse sentido, ao enfrentar o jugo imperialista, o grupo de intelectuais decoloniais tem o intuito de promover uma ressignificação dos processos sócio-históricos ainda vigentes, sobretudo, nas ex-colônias latino-americanas.

Segundo Ballestrin (2013, p. 110), as propostas decoloniais podem ser demarcadas, sinteticamente, pelos seguintes pontos:

> Dentre as contribuições consistentes do grupo, estão as tentativas de marcar: (a) narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto da modernidade; (b) importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados o marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva colonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento.

británico y el colonialismo francés. Un tercer momento de reformulaciones ocurrió en las intersecciones de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la Guerra Fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la Guerra Fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento de-colonial comienza a trazar su propia genealogia."

Concebemos que é preciso olhar o mundo também pela perspectiva de quem foi silenciado, de quem teve de aderir a uma cultura adversa à sua, como é o caso dos povos originários. A universidade, ao proporcionar a entrada dos estudantes indígenas em seus cursos de pós-graduação, torna-se, de fato, um espaço voltado para amplas discussões críticas acerca de produção e validação de conhecimento. Expressiva parte do conhecimento, ou melhor, da ciência à qual temos acesso é produzida por europeus ou norte-americanos e, por isso, as releituras de mundo propostas pelo pensamento decolonial analisam as relações de poder entre colonizador e colonizados.

Frente a isso, os autores decoloniais sistematizaram conceitos que permitem analisar questões, tais como a revalorização e a aplicação dos saberes ancestrais de povos não europeus. Conforme pontuado por Moritu (2022, p. 20),

> Todos os conhecimentos que tínhamos devem ser repassados através do diálogo com o waradzu (não indígena) e na escrita. Chegou o momento em que nós, indígenas que estamos vivenciando o mundo do não indígena por meio de estudos, temos que passar as histórias contadas para a escrita em língua portuguesa. Assim, o mundo não indígena poderá nos compreender no nosso conhecimento, da sociedade Xavante, como uma forma de dialogar com a universidade. Na minha opinião, é de suma importância o diálogo com a universidade no sentido de transmitir nosso conhecimento de mundo indígena de cada povo, seja na cultura e crenças, etc. Pois, dentro da universidade é que se encontram diferentes classes sociais ou de pessoas. Neste sentido, é muito importante a nossa presença indígena na universidade para tentarmos aos poucos expandir nosso conhecimento indígena e diminuir as visões diferentes dos colonizadores.

É sob a perspequitiva decolonial, em conjunto com algumas concepções dos pesquisadores indígenas que defenderam suas pesquisas no PPGLL/UFG, que realizaremos uma reflexão acerca da Resolução Consuni UFG nº 07/2015. O texto normativo orienta como os Programas de Pós-Graduação da UFG devem proceder para selecionar os futuros discentes indígenas. Em nossa concepção, os corpos físicos ingressam na Pós-Graduação, porém o corpo epistemológico não, dado que a Resolução desconsidera especificidades, tais como suas línguas, seus conhecimentos, seus modos de ser, sentir e compreender o mundo.

3.1 Resolução Consuni UFG nº 07/2015

A Resolução Consuni UFG nº 07/2015 é composta por doze artigos distribuídos em cinco páginas. Partiremos de alguns excertos da Resolução, como segue abaixo, para que possamos expressar melhor nossas considerações acerca da ausência das vozes dos grupos menos favorecidos no corpo do texto:

> [...]
> a) que as políticas de ações afirmativas no Brasil, compreendidas como medidas que têm como escopo a reparação ou compensação da desigualdade social e preconceitos ou discriminações raça não são concessões do Estado, mas deveres que se extraem dos princípios constitucionais, incluindo o objetivo de "*erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*" e "*promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor,idade e quaisquer outras formas de discriminação*" (Art. 3º, Incisos III e IV, da Constituição da República Federativa do Brasil - CF), a igualdade material (Art. 5º, *Caput*, da CF) e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206, Inciso I, da CF).
>
> [...]
>
> f) que a admissão de discentes para os cursos de pós-graduação deve, sem prejuízo da qualidade acadêmica e científica, atender ao mandamento estatutário da democratização da educação no que se à igualdade de oportunidade de acesso e condição para permanência – e com a socialização de seus benefícios.
>
> [...]
>
> **Art. 3º** O processo seletivo dos Programas de Pós-Graduação será regido por edital específico, segundo os termos da Resolução Geral dos Cursos de Pós-Graduação da UFG, sendo garantida à coordenadoria, por meio do edital, a liberdade de definir critérios específicos para o ingresso dos discentes, considerando as especificidades das áreas do conhecimento e as diretrizes do órgão federal de avaliação e acompanhamento.
>
> **Art. 4º** [...]
> ***§ 1º*** Os candidatos pretos, pardos e indígenas concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no processo seletivo.
>
> [...]
>
> **CAPÍTULO II DAS AÇÕES NECESSÁRIAS À PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***
>
> **Art. 7º** As Coordenadorias dos Programas de Pós-Graduação poderão definir explicitamente ações e atividades complementares que maximizem a possibilidade de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente, realizando um acompanhamento contínuo de todas as suas atividades no programa.
>
> **Parágrafo único**. Aplicam-se aos discentes que ingressarem pelo sistema de cotas as mesmas regras aplicadas aos demais discentes do PPG no que se refere ao desenvolvimento de suas atividades conforme as diretrizes estabelecidas na Resolução Geral da Pós-Graduação da UFG e regulamento interno do Programa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015, [p. 1-4], grifo do autor).

Inicialmente, antes de analisarmos os excertos supracitados, é preciso ressaltar que não somos contrários às políticas de ações afirmativas, muito pelo contrário. Consideramos que o fato de a UFG ter estabelecido políticas de acesso e permanência para pretos, pardos e indígenas em seu sistema de pós-graduação foi/é um avanço de suma importância. A Resolução, ao prever a democratização do acesso em seus cursos de pós-graduação "sem prejuízo da qualidade acadêmica e científica" (UIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015, p. [2]), reforça a

necessidade de que os estudantes, no caso os indígenas, assimilem práticas educacionais procedentes de uma base eurocentrada de conhecimento para que sejam atendidadas as exigências acadêmicas.

Segundo Ndlovu (2017), o campo de conhecimento do indígena é diferente do não indígena, portanto, não se pode negar a existência de uma barreira epistêmica, além da barreira de língua que o indígena enfrenta quando está na universidade. Não obstante essa realidade, é imperioso reconhecer os limites da UFG, sobretudo de aportes financeiros necessários para custear projetos e instituir políticas que contemplem todo o universo de especificidades sociais, linguísticas e epistemológicas da diversidade dos seus estudantes.

A Resolução reconhece o problema da diferença e da desigualdade histórico-social existente no Brasil, contudo seu texto não deixa claro quais políticas podem compensar o distanciamento epistemológico, como, por exemplo, a adoção de políticas linguísticas que permitam aos estudantes indígenas produzirem seus trabalhos finais em suas línguas, afinal, conforme relata Gilson Tapirapé (2020, p. 37), o mestrado "É um curso difícil e muito diferente daqueles (Licenciaturas) com que estamos acostumados". Na Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, por exemplo, os estudantes indígenas produzem conhecimento a partir de suas línguas, e não a partir de uma língua estrangeira, no caso, o português brasileiro. Além disso, o foco da Lincenciatura em Educação Intercultural da UFG não é debater teorias, mas favorecer os estudantes indígenas a produzirem um conhecimento que será de uso prático nas suas respectivas comunidades.

A partir das narrativas dos estudantes indígenas, inferimos que a manutenção da prática de uma educação monolíngue, com destaque para o português brasileiro, e monocultural, que acaba por, segundo Pimentel da Silva (2017, p. 212), "fomentar a continuação de um ideal calcado apenas no pensamento Ocidental", ou seja, a fomentar a permanência de uma ciência ocidental colonizadora, é o principal desafio enfrentado pelos estudantes indígenas que ingressam na Pós-Graduação *stricto sensu* da UFG.

Tal fato fica mais evidente a partir do relato de Gilson Tapirapé (2020, p. 34-35),

> Entre as três etapas de seletiva de mestrado em estudos linguísticos a prova escrita (segunda etapa) é a mais difícil. Como sabemos, escrever um texto dissertativo bem estruturado já é difícil, imagina dois textos dissertativos dentro de quatro horas, porque eram duas questões na prova. Naquele momento fiquei no total desespero, não conseguia escrever e o tempo passava.
> [...] Mas também a primeira questão era mais complicada, foi um texto poético e era para interpretar com olhar crítico e linguístico. Ler um texto poético já é fora do comum e, quando se trata de interpretação de um texto desses, torna-se mais difícil ainda.

Baniwa (2019, p. 69) observa que as políticas afirmativas, ou melhor, as políticas públicas voltadas aos povos indígenas exibem contradições profundas,

> Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos muito distintos das escolas não indígenas, estimulados pela legislação brasileira que lhes possibilita uma educação escolar específica e diferenciada. Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes que estudaram em escolas regulares de língua portuguesa em processos seletivos ou mesmo em aulas ministradas unicamente na língua portuguesa? Como se pode perceber, há uma incoerência e contradição na política quando, ao mesmo tempo em que reconhece o direito específico e diferenciado aos povos indígenas, limita ou impede o exercício pleno desse direito impondo uma uniformização no acesso a outras políticas públicas de seu interesse.

De acordo com o excerto acima, é possível afirmar que as políticas de democratização do acesso nas universidades públicas viabilizaram a entrada de grupos vulneráveis, contudo seus saberes permanecem subordinados ao conhecimento científico, ou seja, a universidade permanece estruturada na herança eurocêntrica da colonialidade. Para Baniwa (2019, p. 95),

> No entanto, a despeito dos discursos e das tentativas de reconhecimento da sociodiversidade brasileira, o Estado e os distintos governos insistem em continuar o discurso e a prática unitarista da sociedade brasileira: uma só língua, uma só cultura, uma só história, um só povo, uma só educação, uma só ciência. Mesmo quando se trata de espaços institucionais voltados para promover a diversidade, a inclusão é entendida e praticada no sentido da homogeneização dos diversos, dos diferentes, o que acaba sempre em detrimento dos diversos mais vulneráveis do ponto de vista das correlações de forças políticas, como são os povos indígenas, que continuam não representados ou sub-representados nos espaços de tomadas de decisões.

Baniwa (2019) reforça que as noções de colonialidade do poder, do ser e do saber manifestam-se no meio universitário de modo homogeneizador, inclusive na forma como as políticas afirmativas são pensadas, pois contribuem para inferiorizar/subalternizar grupos como indígenas, negros e quilombolas e é nesse sentido que afirma que os povos são sub-representados nos espaços de tomada de decisões. Segundo Dias (2017), o racismo epistêmico tem sido responsável pela estratificação de campos de saberes hierarquizados e se consolida nas distintas áreas do saber quando as racionalidades afrodescendentes e indígenas estão ausentes, sub-representadas ou estereotipadas. Para a autora, a universidade acaba por privilegiar teorias e pensamentos eurocêntricos, dado que a formação dos professores é baseada predominantemente nessas perspectivas. Em resposta a esse sistema opressor, a decolonialidade prima pela valorização do conjunto de saberes que os povos originários possuem e que podem contribuir, em diálogo com o conhecimento científico, com ideias para a solução de problemas atuais que o conhecimento científico não tem conseguido resolver.

Boaventura de Sousa Santos (2003) trabalha com o termo *epistemicídio* em muitos de seus escritos e esclarece que tal termo é um processo de deturpação da racionalidade, cultura e civilização do outro. E nesse contexto, é imprescindível levantar a discussão do *epistemicídio* pelo fato de tal conceito observar que, além da necessidade de promover a ressignificação dos espaços, é preciso remodelar os saberes acadêmicos, tendo em vista o ingresso de um novo perfil de estudantes. Para o autor, o *epistemicídio* é mais devastador do que o genocídio cometido pelos europeus durante a colonização do continente americano.

4 Conclusão

A Resolução Consuni UFG nº 07/2015 é um ganho no âmbito das políticas de ações afirmativas, porém, por si só, não estabelece normas para que haja uma relação sólida entre culturas diferentes, como, por exemplo, as dos indígenas e não indígenas, na intenção de fortalecer e incentivar a produção de novos conhecimentos que sejam de natureza local, e não reprodução de conhecimento produzido em solo europeu, por exemplo. A Decolonialidade, entendida neste trabalho como o enfrentamento da matriz colonial de poder, reproduzido no meio acadêmico em múltiplas dimensões, desde o aparato institucional (Resolução Consuni UFG nº 07/2015, por exemplo) até o contexto micro de sala de aula – como relatado por estudantes indígenas que defenderam dissertações de mestrado no âmbito da UFG –, permite evidenciar que a práxis das universidades públicas brasileiras, em especial, ainda barra a circulação das epistemologias indígenas no ambiente acadêmico, isto é, não concebe o conjunto epistemológico dos povos originários como sendo de natureza científica.

Nesse sentido, o pensamento decolonial possibilita que pesquisas sejam realizadas na intenção de evidenciar como se estrutura a herança colonialista, no caso deste trabalho, que é contrária ao conjunto epistemológico dos povos originários cujas histórias e experiências sociais foram distorcidas ou, mesmo, apagadas. De nossa parte, entendemos que a melhor maneira de promover um diálogo interespistemológico é não só escutando a voz dos povos indígenas, mas também validando como científico seu modo de construir conhecimento.

As teorias formuladas pelo ‘homem branco’ são concebidas como mais adequadas para abordar e elucidar as complexidades sócio-históricas presentes em outras regiões do mundo. Como resultado, o escopo da atividade acadêmica nas instituições de ensino ocidentalizadas é, em grande medida, limitado à assimilação dessas teorias derivadas das experiências e dos desafios enfrentados em uma região específica do globo, com suas próprias características

espaciais e temporais distintas. Tais teorias são consideradas como ferramentas universais aptas a serem utilizadas em diferentes localidades geográficas, mesmo quando as experiências espaciais e temporais dessas últimas diferem substancialmente daquelas mencionadas anteriormente.

A pluralidade de povos, de línguas e de culturas sempre esteve intrínseca em nossos espaços, entretanto é imperativo que atualmente a defesa da pluralidade, em especial a dos saberes, ocorra de modo mais consistente, uma vez que os empreendimentos que buscam uniformizar as diferenças por meio de projetos homogeneizadores e universalistas tendem a ser intolerantes ao que foge ao padrão universalista. Portanto, é essencial enfrentar a persistente influência colonial do poder, que transforma a universidade em uma entidade que mercantiliza o conhecimento, hierarquiza formas de conhecimento e barra outras racionalidades e maneiras de compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI*: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. Acesso em: 06 mar. 2023.

DIAS, Luciana de Oliveira. Pluralidade e interseccionalidade de saberes: ações de combate ao racismo epistêmico na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL FOMERCO, 16., 2017, Salvador. *Anais eletrônicos* [...] Salvador: UFBA, 2017. [p. 1-10]. Disponível em: http://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/1503768632_ARQUIVO_Artigo-LucianaDias.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 92-123, set./dez. 2015.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. *Política & Sociedade*: revista de sociologia política, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos anos. *Psicologia & Sociedade*, [*s. l.*], v. 19, n. 2, p. 70-78, 2007.

HERBETTA, Alexandre. Considerações sobre processos colaborativos de co-teorização: diálogos entre o projeto Milpas Educativas e o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 4, e59238, [p. 1-16], 2019. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/18438/5/Artigo%20-%20Alexandre%20Herbetta%20-%202019.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 305-333, jan./abr. 2018.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; NAZARENO, Elias. Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 20, n. 41, p. 57-82, jan./abr. 2020.

MIGNOLO, Walter D. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 8, p. 243-281, enero/jun. 2008.

MORITU, Caetano Tserenhi'ru. *História da introdução da escrita entre o povo A´uwẽ Uptabi (Xavante autêntico)*. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2022.

NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 127-144, 2017.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 204-216, 2017.

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

RESENDE, Ana Catarina Zema de. *Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960 - 2010)*: uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial. 2014.

360 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 429-461.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012.

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga. *Takãra:* centro epistemológico e sistema de comunicação cósmica para a vitalidade cultural do mundo *Apyãwa*. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2020.

TAPIRAPÉ, Iranildo Arowaxeo'i. *Língua Apyãwa*: construções oracionais em contextos comunicativos diversos. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2020.

TAPIRAPÉ, Koria Valdvane. *A formação do corpo e da pessoa entre o Apyãwa* - resguardos, alimentos para os espíritos e transição alimentar. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. *Resolução nº 07/2015, de 24 de abril de 2015*. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação *stricto sensu* na UFG. Goiânia: Conselho Universitário, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/630/o/Resolucao_CONSUNI_2015_0007.pdf. Acesso em: 06 mar. 2023.

VENTURINI, Anna Carolina. *Ação afirmativa na pós-graduação*: os desafios da expansão de uma política de inclusão. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Rio de Janeiro, 2019.

XERENTE, Ercivaldo Damsõkekwa Calixto. *Processos de educação Akwẽ e os direitos indígenas a uma educação diferenciada*: práticas educativas tradicionais e suas relações com a prática escolar. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, Goiânia, 2016.

Artigo submetido em: 29 mar. 2023

Aceito para publicação em: 17 jun. 2023

DOI: https://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.131251