

**Colonialismo linguístico, epistemicídio e relações étnico-raciais: a marginalização das línguas indígenas e africanas****ARTIGO**

1

**Flávio Rosário (Flaró)**<sup>i</sup> 

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

**Elenilton Vieira Godoy**<sup>ii</sup> 

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

**Resumo**

Este trabalho discute como práticas herdadas do colonialismo linguístico e do epistemicídio permanecem nas exigências dos programas de pós-graduação no Brasil. Tem como objetivo compreender como essa ausência de reconhecimento das línguas e saberes marginalizados ainda sustenta estruturas coloniais que silenciam vozes e formas dissidentes da lógica dominante. O estudo tem caráter qualitativo e se apoia em referenciais decoloniais. Foram analisados documentos institucionais ligados à proficiência linguística e também colhidos relatos de ex-estudantes da Universidade Federal do Paraná e da Universidade de São Paulo. A análise documental revela a centralidade de línguas de colonizadores como critérios de proficiência, enquanto línguas de povos marginalizados seguem ignoradas. Essa exclusão afeta estudantes indígenas, quilombolas, negros e migrantes africanos, cujas línguas e formas de conhecimento continuam à margem da legitimidade acadêmica. Os resultados indicam que as línguas coloniais seguem sendo tratadas como centrais para a legitimação acadêmica. Já as línguas indígenas e africanas, por outro lado, continuam fora do reconhecimento acadêmico, o que mostra como critérios aparentemente neutros reforçam estruturas coloniais, apagando saberes ancestrais. Conclui-se que reconhecer línguas indígenas e africanas nas avaliações de suficiência é um passo fundamental para a construção de uma universidade plural, justa e comprometida com a diversidade epistêmica.

**Palavras-chave:** Línguas Esquecidas. Vozes Silenciadas. Saberes Outros. Exclusão.

**Linguistic colonialism, *epistemicide* and ethno-racial relations: the marginalization of Indigenous and African languages****Abstract**

This paper discusses how practices inherited from linguistic colonialism and epistemicide persist in the requirements of graduate programs in Brazil. It aims to understand how the lack of recognition of marginalized languages and knowledge continues to sustain colonial structures that silence voices and forms of thought that diverge from the dominant logic. The study is qualitative in nature and draws on decolonial frameworks. Institutional documents related to language proficiency were analyzed, and testimonies from former students of the Federal University of

Paraná and the University of São Paulo were also collected. The document analysis reveals the centrality of colonizer languages as proficiency criteria, while the languages of marginalized peoples remain ignored. As a result, this exclusion affects Indigenous, quilombola, Black, and African migrant students, whose languages and knowledge systems continue to be placed on the margins of academic legitimacy. The findings indicate that colonial languages continue to be treated as central to academic validation, whereas Indigenous and African languages remain unrecognized. This demonstrates how seemingly neutral criteria reinforce colonial structures and contribute to the erasure of ancestral knowledge. It is concluded that recognizing Indigenous and African languages in proficiency assessments is a crucial step toward building a more plural, just university committed to epistemic diversity.

**Keywords:** Forgotten Languages. Silenced Voices. Other Knowledges. Exclusion.

## 1 Introdução

Há um incômodo persistente, difícil de nomear, mas impossível de ignorar, quando se observa de perto o funcionamento das pós-graduações no Brasil. Este artigo parte justamente dessa inquietação: a forma como certas línguas, em especial as indígenas e africanas, simplesmente não aparecem ou sequer são consideradas, como se jamais tivessem existido dentro dos muros da academia. Trata-se, claro, de um silêncio institucional que não é neutro. Pelo contrário, esse apagamento cotidiano, quase sempre naturalizado, tem implicações profundas. Ele denuncia uma exclusão que remonta a uma longa história de marginalização de formas de pensamento alheias aos moldes que a universidade insiste em chamar de universais. Talvez por isso essa exclusão linguística e epistêmica persista de forma tão velada quanto eficaz.

Nosso esforço busca compreender como essa ausência de reconhecimento das línguas e saberes marginalizados ainda sustenta estruturas coloniais que silenciam vozes e formas dissidentes da lógica dominante. Partimos da hipótese de que os critérios linguísticos adotados nesses espaços, baseados fortemente em uma matriz eurocêntrica, não apenas tornam invisíveis idiomas de origem ancestral, mas também reforçam, de maneira sutil e persistente, a desvalorização das epistemologias que os sustentam. Diante das contradições aqui expostas, este texto se organiza em três momentos, cada um deles pensado como parte de uma denúncia e, ao mesmo tempo, de uma proposta de ruptura.

No primeiro, intitulado **As línguas que contam e as que continuam invisíveis: como a pós-graduação decide o que é saber**, buscamos refletir sobre como a imposição de línguas coloniais na pós-graduação opera como um mecanismo que define o que é reconhecido como conhecimento legítimo, aprofundando a marginalização de saberes ancestrais e de epistemologias não ocidentais. No segundo momento, **Vozes silenciadas: experiências de estudantes indígenas, quilombolas e africanos na pós-graduação**, damos visibilidade às narrativas e vivências desses sujeitos, que cotidianamente enfrentam o apagamento linguístico e epistêmico dentro dos espaços acadêmicos. Por fim, no terceiro, **Por uma universidade plural: caminhos para reconhecer outras línguas e outros saberes**, apontamos possibilidades de transformação, refletindo sobre práticas, políticas e propostas que possam contribuir para a construção de uma universidade efetivamente plural, anticolonial e comprometida com a valorização das línguas e dos saberes historicamente subalternizados.

Antes de avançar para os três momentos que compõem este texto, é importante reafirmar que a educação é um processo de humanização que se desenvolve em conjunto, no cerne da sociedade. Esse processo envolve valores e formas de convivência que têm origem na trajetória social e histórica compartilhada, compondo a cultura — isto é, os modos de existir, sentir, acreditar e usufruir dos bens e conquistas produzidos coletivamente. Como destacam Silvas e Giovedi (2022), em contextos democráticos é possível identificar espaços destinados ao diálogo, à pluralidade de ideias e às diversas formas de organização social, inclusive aquelas que desafiam a ordem vigente e propõem transformações.

No entanto, tal potencial democrático da educação contrasta com a realidade excludente que ainda marca os espaços de produção científica e de pós-graduação no Brasil, majoritariamente moldados por lógicas coloniais. Isso se reflete não só no conteúdo que se ensina ou nas teorias que se lê, mas também nas línguas que a academia escolhe reconhecer como legítimas. Basta olhar para os editais de seleção e os critérios de proficiência linguística exigidos: inglês, francês, espanhol, alemão... As línguas indígenas

e africanas, mesmo com toda sua riqueza histórica e cultural, seguem ausentes, como se não fossem capazes de expressar ciência ou pensamento acadêmico.

Essa escolha não é neutra. Pelo contrário, ela carrega as marcas de um colonialismo linguístico que insiste em sobreviver dentro da universidade, apagando saberes e formas de existência que não se encaixam no modelo europeu de produção de conhecimento. O que está em jogo aqui não é apenas uma exigência burocrática ou técnica, mas uma política de silenciamento. Quando a universidade diz que só certas línguas "contam", ela também está dizendo que só certos modos de pensar e de existir têm valor.

Não é difícil perceber como essa exigência da chamada "prova de suficiência" em línguas estrangeiras se naturalizou nos programas de pós-graduação. Está lá, como se fosse uma condição neutra, técnica, incontestável. Mas a pergunta é simples: neutra para quem? E a serviço de quem? Essa exigência tem raízes nos anos 1970, quando a CAPES iniciou a reorganização da pós-graduação no país sob o discurso da internacionalização. Na prática, consolidou-se uma hierarquia linguística: de um lado, inglês, francês e espanhol como passaportes acadêmicos; do outro, as línguas indígenas e africanas relegadas à invisibilidade. Trata-se de um filtro racial, social e epistemológico. Uma herança colonial travestida de norma técnica.

Mesmo com a Constituição de 1988 afirmando a igualdade de direitos (Art. 5º) e a proteção das culturas indígenas e afro-brasileiras (Art. 215), o sistema acadêmico ainda exclui suas línguas da produção científica. Em outras palavras, mantém-se com um sistema acadêmico que exclui as línguas desses povos da produção científica. Preserva-se a cultura, mas nega-se sua capacidade de produzir conhecimento.

Não dá para fugir do fato de que essa exigência opera como um filtro racial, social e linguístico. Quem teve acesso, desde cedo, a cursos de inglês ou francês? Quem pode pagar? E quem não pôde sequer escolher aprender antes de ter que sobreviver? Isso não é só uma barreira acadêmica, é uma barreira de classe, de raça, de território. É nesse ponto que precisamos fazer um movimento de ruptura, de questionamento profundo. A obrigatoriedade da proficiência em línguas coloniais não é uma medida neutra. Ao

contrário, ela revela um mecanismo sofisticado de violência simbólica que segue operando na manutenção do epistemicídio – termo que, nas palavras de Santos (2010)<sup>1</sup>, traduz o apagamento sistemático dos saberes, das práticas e das linguagens dos povos subalternizados pela lógica colonial.

E não é de hoje que essa denúncia é feita; ela já se evidenciava, sobretudo, em meados do século XX, quando Fanon (2008, p. 50) afirmava que “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. Ao destacar isso, Fanon (2008) nos alertava que a língua não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também é uma arma. No entanto, ao exigir que alguém demonstre domínio da língua do outro, a universidade reafirma, constantemente, a existência de uma hierarquia, na qual o saber precisa passar pelo crivo do colonizador para ser validado.

Nesse sentido, quando pensamos na realidade de estudantes negros, indígenas e migrantes africanos que ingressam na pós-graduação no Brasil, fica evidente o quanto esse modelo reforça barreiras estruturais. Afinal, de que democracia falamos quando o acesso à produção científica continua condicionado ao domínio de línguas que historicamente foram instrumentos de dominação e apagamento cultural?

Por isso, este artigo é, antes de tudo, um grito. Um grito contra essa lógica que, disfarçada de neutralidade acadêmica, segue marginalizando nossas línguas, nossos saberes e, conseqüentemente, nossas próprias existências dentro da universidade. Assim, propõe um olhar crítico sobre esse cenário, a partir de uma abordagem qualitativa, com análise de documentos institucionais e escuta de estudantes indígenas, quilombolas e africanos.

## 2 Metodologia

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, orientada por perspectivas críticas e decoloniais, considerando que o tema exige sensibilidade para captar experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. O objetivo principal não foi

---

<sup>1</sup> O reconhecimento da contribuição intelectual deste autor não implica anuência com práticas de assédio, que repudiamos em todas as suas formas.

quantificar dados, mas compreender os sentidos que estudantes indígenas, quilombolas e africanos atribuem às suas vivências em programas de pós-graduação, especialmente no que se refere à exclusão de suas línguas de origem.

A pesquisa foi conduzida em duas frentes complementares. A primeira consistiu em uma análise documental sistemática de editais, regulamentos e normativas de diferentes programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras, com ênfase na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade de São Paulo (USP). Foram considerados documentos publicados entre 2019 e 2024, disponíveis nos sites institucionais, para identificar os critérios de proficiência linguística exigidos e as línguas reconhecidas como requisito.

A segunda frente envolveu a geração de dados a partir da escuta direta de três estudantes pertencentes aos grupos indígenas, quilombolas e africanos, que foram selecionados por indicação de redes acadêmicas e contatos institucionais, garantindo diversidade em termos de curso e ano de ingresso. As entrevistas foram semiestruturadas, conduzidas em formato remoto via *Google Meet*, com duração média de 40 minutos cada, foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Além disso, conversas informais complementares permitiram aprofundar o entendimento sobre estratégias de enfrentamento e percepções sobre o lugar de suas línguas e saberes no ambiente acadêmico.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo temática (Bardin, 1995), permitindo a identificação de categorias emergentes relacionadas à exclusão linguística, às estratégias de resistência e à reprodução de hierarquias na academia. Todo o processo dialogou com referenciais teóricos da decolonialidade, do racismo epistêmico e das relações étnico-raciais na educação superior.

Segundo os princípios éticos da pesquisa acadêmica, todos os participantes tiveram sua identidade preservada, participaram de forma voluntária e assinaram o **termo de consentimento informado**, garantindo confidencialidade e respeito à autonomia dos sujeitos.



### **3 As línguas que contam e as que continuam invisíveis: como a pós-graduação decide o que é saber**

Quando olhamos com atenção os editais e regulamentos dos programas de pós-graduação em várias universidades brasileiras, é difícil não notar algo que se repete: o teste obrigatório de línguas europeias, como inglês, francês, espanhol ou alemão, aparece como uma exigência quase indiscutível para quem quer entrar e continuar nesses cursos. Essa regra é geralmente defendida com o argumento da internacionalização e da busca por qualidade acadêmica. Mas o que quase nunca se discute é que essa exigência também carrega, de forma velada, os traços de uma lógica colonial que ainda persiste dentro da universidade.

A imposição de um único modelo de produção de conhecimento, centrado na racionalidade ocidental, não apenas exclui outras formas de saber, mas também define quais línguas são consideradas legítimas no espaço acadêmico. Como afirma Boaventura de Sousa Santos:

Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2010, p. 22-23).

Essa perspectiva ajuda a compreender como a escolha das línguas que “contam” dentro das instituições acadêmicas não é uma decisão neutra, mas profundamente atravessada por relações de poder e colonialidade. Enquanto línguas africanas e indígenas carregam consigo modos complexos de ver e viver o mundo, seguem sendo invisibilizadas em processos seletivos, normativas curriculares e publicações científicas. Essa exclusão linguística revela, na verdade, um projeto político de silenciamento epistêmico que privilegia saberes do Norte global, deixando à margem outras formas legítimas de existência e pensamento.

Para entender melhor como essa lógica de exclusão acontece na prática, é fundamental observar os editais dos programas de pós-graduação de várias universidades

brasileiras. Esses documentos mostram que a exigência de testes de proficiência em línguas estrangeiras é uma regra constante, principalmente para idiomas europeus, como inglês, francês e outros.

O quadro a seguir traz um levantamento dessas exigências, indicando quais línguas são cobradas, os tipos de testes aceitos e as condições para comprovar a proficiência. É importante destacar que línguas indígenas e africanas não aparecem como opções oficiais, o que reforça o caráter excludente e colonial dessas políticas linguísticas.

Tabela 1 – Exigências Reais de Proficiência em Língua Estrangeira (UFPR e USP/2019-2024)

Universidade	Programa de Pós-Graduação	Línguas Exigidas	Critérios (exames aceitos e prazos)	Observações
UFPR <sup>2</sup>	Diversos PPGs	Inglês, Espanhol, Francês (geralmente apenas idiomas europeus)	Certificados emitidos por: Núcleo de Concursos da UFPR, programas CAPES ou outras instituições reconhecidas.	Línguas indígenas e africanas não são aceitas; critérios vagos.
FEUSP (USP) <sup>3</sup>	Educação (mestrado, doutorado)	Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Italiano	Mestrado: 1 língua; Doutorado: 2 línguas; certificados com validade de até 5 anos (externos) ou 3 anos (internos); nota mínima B1.	Apenas línguas europeias; prazo de 12 meses após ingresso.

<sup>2</sup> **UFPR** - Universidade Federal do Paraná

<sup>3</sup> **FEUSP** - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo



ECA-USP <sup>4</sup> (USP)	Todas as áreas da ECA	Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Alemão	Mestrado: 1 língua; Doutorado: 2 línguas; certificados de instituições reconhecidas.	Exigência comum a todos os cursos; inclui proficiência em português para estrangeiros.
IP-USP <sup>5</sup>	Psicologia Social (mestrado/doutorado)	Inglês (obrigatório); 2ª língua: francês, italiano, espanhol ou alemão	Mestrado: inglês intermediário. Doutorado: inglês avançado ou duas línguas. Aceita provas internas ou certificados reconhecidos.	Centralidade do inglês; segunda língua é secundária.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Ao compilar os dados do quadro acima, não ficamos surpresos. O padrão se repete: inglês, francês, espanhol e alemão, sempre as mesmas línguas, sempre as mesmas portas de entrada. Mas foi ao organizar essas informações em conjunto, lado a lado, que nos demos conta de algo que incomoda ainda mais. Não é só a ausência de línguas africanas ou indígenas nos editais — é a naturalidade, como mencionamos anteriormente, com que essa ausência é tratada, como se fosse óbvia, esperada, indiscutível, normalizada.

Essa constatação nos levou a pensar em como a exigência de proficiência funciona, na prática, como um filtro de pertencimento. Não se trata apenas de avaliar se alguém consegue ler um artigo em inglês ou outra língua. Trata-se de um marcador simbólico: quem fala essas línguas domina certo universo cultural que a universidade considera válido. Quem não fala, ou fala outras línguas, línguas que não cabem no edital, simplesmente não entra.

E é aqui que percebemos o problema mais fundo. As regras parecem neutras, mas carregam escolhas políticas. Há quem diga que é preciso seguir padrões

<sup>4</sup> **ECA-USP** - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

<sup>5</sup> **IP-USP** - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

internacionais. Mas quem define esses padrões? E o que eles excluem, silenciosamente, no processo? O que fica explícito, ao fim, é que o critério linguístico não serve apenas para selecionar candidatos, todavia organiza também quais formas de saber podem ou não circular no espaço acadêmico. E isso, sinceramente, precisa ser discutido com mais coragem e enfrentamento.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre os mecanismos que legitimam algumas línguas em detrimento de outras no campo do conhecimento científico.

A decisão sobre quais línguas são reconhecidas como legítimas para produzir e expressar conhecimento no espaço acadêmico está intimamente ligada ao que Nascimento (2019) define como *racismo linguístico*. Para ele, esse fenômeno se refere à desvalorização de línguas e formas de expressão associadas a povos historicamente marginalizados. Como o próprio autor argumenta:

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação (Nascimento, 2019, p. 19).

Essa reflexão evidencia como a imposição de determinadas línguas no campo educacional e científico está atravessada por lógicas coloniais que, ao eleger idiomas europeus como legítimos, silenciam saberes e epistemologias enraizadas em outras matrizes culturais.

Nesse sentido, torna-se fundamental considerar as implicações dessa escolha linguística na produção e no reconhecimento do conhecimento. Thiong'o (2021) chama atenção para algo simples, mas profundo: a língua que a gente fala também mostra como a gente vê o mundo. Quando a universidade deixa de lado as línguas africanas ou indígenas, ela acaba ignorando também os modos de vida, as histórias e os conhecimentos que vêm junto com elas. Mesmo que isso não seja dito abertamente, a consequência é que esses saberes vão sendo apagados aos poucos. Essa discussão se

conecta diretamente com a crítica de Mignolo (2005) ao apagamento epistêmico promovido pela colonialidade, especialmente no campo da linguagem e da memória.

Como afirma Mignolo (2005, p. 37-38), a colonialidade operou por meio de vozes “escutadas ou apagadas”, histórias “contadas de um só lado” e memórias “suprimidas”, evidenciando um processo que também pode ser compreendido como racismo linguístico, ao deslegitimar as línguas e formas de expressão dos povos colonizados. Por isso, quando os editais listam apenas línguas europeias nas provas de suficiência, silenciam-se, implicitamente, outras possibilidades de conhecimento. A justificativa da “internacionalização” muitas vezes serve como um véu técnico para camuflar desigualdades históricas e políticas.

Além disso, a obrigatoriedade de dominar as línguas do colonizador, portanto, não é apenas uma exigência funcional: é uma reafirmação da hierarquia entre os saberes. Nesse sentido, a política linguística das pós-graduações brasileiras reforça a subalternização dos estudantes indígenas, negros, quilombolas e migrantes africanos, que frequentemente têm trajetórias marcadas por exclusões educacionais e ausência de acesso ao ensino formal de idiomas europeus.

A proposta desta seção, portanto, é desnaturalizar esse cenário. Ao observar os documentos institucionais com atenção, torna-se possível identificar os mecanismos por meio dos quais a universidade decide o que é saber legítimo – e, mais ainda, quem pode produzi-lo. Como bem diria Freire (2013, p. 70), “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Mas qual mundo está sendo mediado quando só algumas línguas têm valor?

## **4 Vozes silenciadas: experiências de estudantes indígenas, quilombolas e africanos na pós-graduação**

Quando olhamos para a trajetória dos estudantes indígenas, quilombolas e africanos na pós-graduação no Brasil, evidencia-se o quanto as desigualdades raciais

ainda pesam nesse espaço. Mesmo com políticas que tentam promover a diversidade e ações afirmativas, muitos desses estudantes continuam tendo suas vozes ignoradas e seus saberes desconsiderados. O racismo, seja aberto ou disfarçado, está presente em várias etapas, desde a seleção até o dia a dia das orientações. Além das dificuldades práticas e materiais que comprometem a permanência de estudantes negros e indígenas nas universidades, existe uma dimensão mais sutil, porém igualmente violenta: a exclusão simbólica dos seus saberes. Essa forma de violência epistêmica se expressa na desvalorização dos conhecimentos ancestrais e tradicionais, frequentemente rotulados como “não científicos”. Como observa Carneiro (2023), essa exclusão também atinge a subjetividade dos sujeitos racializados:

O desprezo pela vida intelectual reflete a internalização da ideia de estar fora de lugar: é como assumir a atitude da raposa diante das uvas que estão fora do seu alcance e, com desdém, declarar: ‘Elas estão verdes’, justamente para aplacar o sentimento de inadequação, de não pertencimento a um espaço ao qual o nosso acesso é viabilizado quase exclusivamente para sermos objeto de pesquisa daqueles que seriam dotados, pela natureza, da capacidade de ‘conhecer’ e, sobretudo de explicar (p. 109).

Com isso, essa reflexão está ancorada no conceito de epistemicídio, que Carneiro (2023) utiliza para denunciar como o racismo opera também através da negação da capacidade intelectual da população negra e da hierarquização dos saberes, mantendo a lógica colonial no espaço acadêmico.

Nesse contexto, torna-se fundamental reafirmar a importância do reconhecimento das diferentes matrizes de conhecimento e da legitimidade dos saberes historicamente silenciados. Como enfatiza Munanga (2004, p. 7), “a igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade”. Ao defender a importância do respeito à diversidade, o autor mostra que só será possível enfrentar o epistemicídio quando diferentes formas de pensar e conhecer forem realmente valorizadas, sobretudo aquelas que nascem das vivências de povos negros e indígenas, muitas vezes deixadas de lado nos currículos das universidades.

Fanon (2008), por sua vez, ao analisar os efeitos psicológicos do colonialismo, nos alerta para a forma como o sujeito negro ou colonizado é constantemente pressionado a negar sua origem para ser aceito no espaço dominante. No contexto da pós-graduação, isso se traduz em uma exigência implícita de "neutralidade acadêmica", que deslegitima o conhecimento situado, as experiências de dor e resistência, e o direito de pensar a partir de outras cosmologias. A voz desses estudantes não é apenas ignorada; é frequentemente moldada, silenciada ou cooptada para caber nos moldes da ciência ocidental. Essa violência epistêmica impede a universidade de cumprir o papel plural e democrático que diz defender.

As vozes dos estudantes entrevistados revelam que o racismo linguístico e epistêmico continua operando com força nos espaços da pós-graduação. Um estudante indígena do povo Xukuru relata que foi desencorajada a escrever sua dissertação em sua língua materna: *"Disseram que, se eu escrevesse em minha língua, ninguém ia entender; além disso, disseram que isso não é científico"*. Outro estudante quilombola do interior da Bahia contou que seu projeto de pesquisa, baseado em saberes orais da sua comunidade, em que citava falas dos(as) mais velhos(as), foi, **na maioria das vezes**, rejeitado por não conter **referências teóricas suficientes de forma científica**: *"Parece que o que eu aprendi com meus mais velhos não serve para a universidade"*. E um estudante africano da Guiné-Bissau expressou o sentimento de estar sempre deslocado:

"O que me deixou bastante preocupado é que, recentemente, fiz um artigo e submeti à publicação. Coloquei o resumo em língua brasileira e, depois, na minha língua materna – neste caso, a língua guineense. Devolveram-me o artigo e me pediram para incluir uma das línguas estrangeiras modernas. Por exemplo, tenho que escolher entre inglês, francês ou espanhol. Isso me deixou triste e me pergunto: será que a minha língua não é considerada estrangeira ou, principalmente, não é considerada moderna? Em outro caso, na entrega da minha dissertação de mestrado à biblioteca de pós-graduação, aconteceu um estranhamento simplesmente pelo fato de eu ter colocado o resumo da dissertação em três línguas: primeiro, língua brasileira; segundo, língua guineense; e terceiro, língua inglesa. Pediram-me para colocar a língua inglesa na segunda posição".

Esses relatos confirmam o que Frantz Fanon (2008, p. 34) descreve:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

14

Isso vai ao encontro do que Munanga (2019) aponta ao denunciar a estrutura eurocêntrica da universidade brasileira, marcada pela exclusão dos saberes e identidades negras. Segundo o autor, há uma postura histórica de invisibilização da desigualdade racial por parte das instituições acadêmicas, ou seja, da “[...] universidade e da sociedade de um modo geral para com a situação de desigualdade social e racial vivida historicamente pelo segmento negro da população brasileira” (p. 127). O trecho evidencia que a universidade brasileira historicamente invisibiliza a desigualdade racial, reforçando a urgência de descolonizar o saber e valorizar os saberes afro-brasileiros.

## 5 Por uma universidade plural: caminhos para reconhecer outras línguas e outros saberes

A universidade brasileira continua funcionando com base em estruturas coloniais que desvalorizam e excluem saberes e línguas que não têm origem europeia. Assim sendo, repensar as políticas linguísticas na pós-graduação não é apenas necessário, é algo fundamental para promover uma mudança real e profunda.

No entanto, reconhecer línguas indígenas e africanas nos processos de proficiência não é apenas uma questão de inclusão linguística, mas um passo fundamental para enfrentar o racismo epistêmico que ainda estrutura a produção de conhecimento nas universidades. Tal negligência revela um apagamento sistemático das vozes africanas e indígenas, especialmente num contexto em que estudantes estrangeiros continuam enfrentando barreiras linguísticas invisíveis nas instituições brasileiras.

As universidades no Brasil ainda deixam de lado muitas línguas faladas nos países africanos de língua portuguesa. Essa exclusão é particularmente grave quando consideramos os estudantes que vêm desses países estudar aqui por meio de acordos



como o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e o Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB), principalmente estudantes dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Em Angola, por exemplo, muita gente fala kimbundu, umbundu ou kikongo no dia a dia. Em Moçambique, é comum ouvir changana, macua, sena, entre outras. Já na Guiné-Bissau, a língua franca (guineense) está por toda parte, junto com línguas como o balanta, mandinga, fula e bijagó... Cabo Verde tem a sua língua franca, com inúmeras variações regionais, e em São Tomé e Príncipe ainda se fala forro, angolar e lung'ie... Nas universidades, quando certas línguas deixam de ser reconhecidas, não se trata apenas de uma questão linguística. Junto com elas, acabam sendo deixadas de lado histórias, modos de viver e jeitos diferentes de entender o mundo. Valorizar essas formas de expressão é acolher também outros modos de pensar, ensinar e aprender, indo muito além de um simples gesto de respeito.

Mesmo com tantos discursos sobre inclusão e diversidade, estudantes vindos de contextos africanos e indígenas continuam sendo atravessados por exigências que desconsideram suas realidades. Entre essas barreiras invisíveis, está a obrigatoriedade de dominar idiomas como o inglês ou o francês, enquanto suas próprias línguas, que carregam memórias e vivências, seguem desvalorizadas.

Essas práticas, disfarçadas de neutralidade acadêmica, acabam reafirmando uma lógica que exclui saberes que não se expressam pelas línguas do colonizador. E assim, contraditoriamente, o que se anuncia como inclusão termina por reforçar a exclusão.

Algumas experiências isoladas já mostram que mudanças são possíveis. Universidades que aceitam produções acadêmicas em línguas indígenas, ou que criam programas específicos de formação linguística para estudantes de comunidades tradicionais, apontam caminhos importantes. Além disso, o fortalecimento de ações afirmativas e o debate sobre decolonialidade têm contribuído para ampliar essa discussão.

Romper com o colonialismo linguístico não significa apenas incluir novas línguas por uma questão simbólica. Significa abrir espaço real para outras epistemologias, outras

formas de construir, validar e compartilhar conhecimento. Como lembra Ngũgĩ wa Thiong'o (2021):

A linguagem, qualquer língua, tem um caráter duplo: é ao mesmo tempo um meio de comunicação e um veículo de cultura. [...] A língua enquanto cultura é o banco de memória coletiva da experiência de um povo na história. A cultura é quase indistinguível da linguagem que possibilita o desenvolvimento, a articulação e a transmissão de uma geração para a outra (p. 64-67).

Podemos tirar algumas ilações da citação acima de Thiong'o (2021) de que a linguagem é mais do que um simples meio de comunicação; ela também molda profundamente o pensamento e a percepção do mundo. Nesse sentido, não apenas descrevemos a realidade com palavras, mas também a compreendemos segundo as estruturas linguísticas que nos são impostas, o que evidencia o poder do colonialismo linguístico em reconfigurar consciências.

Esse entendimento se alinha à análise desenvolvida por Frantz Fanon (2008), segundo a qual o ato de falar a língua do colonizador implica interiorizar sua cultura, seus valores e sua lógica: "Falar é existir absolutamente para o outro. [...] Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura" (p. 33-50).

Uma universidade que defende o respeito à diversidade linguística não pode mais operar como uma instituição que transforma tudo em português, inglês, francês ou espanhol. Se quiser de fato ser internacional, precisa dar o próximo passo: escutar, valorizar e incorporar as línguas e saberes daqueles que historicamente foram silenciados, não como concessão simbólica, mas como compromisso político e epistemológico com a justiça cognitiva.

## 6 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho revelam que o colonialismo linguístico permanece ativo nas estruturas da educação superior brasileira, especialmente na pós-graduação. No subcapítulo "As línguas que contam e as que continuam invisíveis", foi possível perceber como as políticas de proficiência e os critérios de validação acadêmica ainda reproduzem lógicas coloniais, que elegem algumas línguas como

legítimas e relegam outras ao esquecimento. Isso não apenas empobrece a diversidade linguística, como também limita o próprio horizonte do saber ao definir o conhecimento a partir de filtros eurocêntricos.

No subcapítulo “Vozes silenciadas”, os relatos e experiências de estudantes indígenas, quilombolas e africanos escancaram a realidade de exclusão que atravessa esses sujeitos nas universidades. As barreiras linguísticas, muitas vezes naturalizadas, revelam que não se trata apenas de uma questão técnica ou de política educacional, mas de um sistema mais profundo que continua operando pela negação do outro. Como nos alerta Nascimento (2024, p. 60), “o racismo linguístico se desenvolve através das amarras que a língua faz ao se utilizar do racismo para ser forjada enquanto língua pelos colonizadores”, criando uma hierarquia simbólica em que algumas línguas são tratadas como superiores e outras como inexistentes ou indesejáveis.

Por fim, ao propor “uma universidade plural”, apontamos que o reconhecimento das línguas indígenas e africanas não deve ser encarado como concessão, mas como reparação histórica e compromisso ético com a justiça cognitiva. Como afirma Munanga (2004, p. 5), a lógica racializada que moldou as ciências modernas foi muito mais doutrinária do que científica, servindo para legitimar desigualdades e exclusões. Superar essa lógica exige não apenas aceitar a diversidade, mas reconstruir as bases do que consideramos conhecimento. Nesse sentido, abrir espaço para outras línguas é também abrir espaço para outras formas de pensar, sentir e viver o mundo, e isso é, sobretudo, uma escolha política.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995. ISBN 972-44-0898-1.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. (Edição baseada na tese defendida em 2005).

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25–85. (Colección Sur Sur).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Disponível em: <https://proximolivro.net/negritude-usos-e-sentidos-nova-edicao/4123>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SOBRE O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA. *Cadernos PENESB*, n. 5. Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo e linguagem: estratégias de professores negros no ensino de língua inglesa**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: [s.n.], 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23–72.

SILVAS, Itamar Mendes da; GIOVEDI, Valter Martins. A regressividade democrática da BNCC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, e114107, 2022.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Descolonização mental: a política da língua na literatura africana**. Tradução de Carlos R. Rocha (Fuca). *Diáspora Africana*: Editora Filhos da África, 2021. 1. ed. 231 p.

i **Flávio Rosário (Flaró)**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8808-1709>

Universidade Federal do Paraná

Bacharel em Humanidades e licenciado em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UPFR).

Contribuição de autoria: Conceituação e primeira redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6706263044409881>.

E-mail: [flaviosario11@gmail.com](mailto:flaviosario11@gmail.com)

ii **Elenilton Vieira Godoy**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8081-5813>

Universidade Federal do Paraná

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Contribuição de autoria: Conceituação e primeira redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8519404619037270>.

E-mail: [elenilton@ufpr.br](mailto:elenilton@ufpr.br)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista *ad hoc*:** Giovana Alexandra Stevanato e Rogério de Almeida.

## Como citar este artigo (ABNT):

ROSÁRIO, Flávio.; GODOY, Elenilton Vieira. Colonialismo linguístico, epistemicídio e relações étnico-raciais: a marginalização das línguas indígenas e africanas. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e16083, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/16083>

Recebido em 1 de agosto de 2025.

Aceito em 8 de setembro de 2025.

Publicado em 13 de janeiro de 2026.