http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2414

Bilinguismo e interculturalidades:
desafios da formação de docentes indígenas na Universidade do Estado do Amazonas

Bilingualism and interculturality:
challenges of indigenous teachers' training at the Amazonas State University

Bilingüismo e interculturalidades:
desafíos de la formación de docentes indígenas en la Universidad del Estado del Amazonas

JEIVIANE JUSTINIANO DA SILVA[*]
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus – AM, Brasil.

CELIA APARECIDA BETTIOL[**]
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus – AM, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre a formação de professores/as indígenas a partir do bilinguismo e da interculturalidade. Apresenta os cursos de formação no contexto da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, destacando a experiência de práticas bilíngues de uma turma do curso de Pedagogia Intercultural, ofertado na cidade de Manaus. As reflexões propostas baseiam-se em postulados da interculturalidade de Ytanajé Cardoso; em documentos oficiais que regulamentam a formação de professores/as indígenas; em Terezinha Maher, Jeiviane Justiniano, Célia Bettiol e Adria Souza; Pierre Bourdieu; e nos comportamentos linguísticos definidos por Kristine Stenzel e Nicholas Williams. Os resultados mostram as possibilidades

[*] Doutorado em Antropologia Social. Professora no curso de Letras e no Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia Intercultural na Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Integra o Núcleo de Educação Escolar Indígena da Escola Normal Superior da UEA. Coordena o Curso Licenciatura Intercultural Indígena da UEA, polo Parintins/AM. *E-mail*: <jjustiniano@uea.edu.br>.

[**] Doutorado em Educação. Docente na graduação, no Programa de Pós-graduação em Educação e no Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia Intercultural na Universidade do Estado do Amazonas. Coordenadora do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Vinculada ao grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. *E-mail*: <caparecida@uea.edu.br>.

e os desafios dessa formação, bem como a necessidade de currículos que atendam às especificidades dos/das docentes indígenas do Amazonas, com práticas interculturais e bilíngues demandadas por eles/elas e para eles/elas.

Palavras-chave: Formação. Professores/as indígenas. Bilinguismo. Interculturalidade.

ABSTRACT: This article presents reflections on Indigenous teachers' training based on bilingualism and interculturality. It presents the training courses at the Amazonas State University – UEA, highlighting the experience of bilingual practices of a class of the Intercultural Pedagogy course, offered in the city of Manaus. The proposed reflections are based on postulates of interculturality by Ytanajé Cardoso; on official documents that regulate the training of Indigenous teachers; on Terezinha Maher, Jeiviane Justiniano, Célia Bettiol and Adria Souza; Pierre Bourdieu; and on the linguistic behaviors defined by Kristine Stenzel and Nicholas Williams. The results show the possibilities and challenges of this training, as well as the need for curricula that meet the specificities of Indigenous teachers in Amazonas, with intercultural and bilingual practices demanded by and for them.

Keywords: Training. Indigenous teachers. Bilingualism. Interculturality.

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones sobre la formación de docentes indígenas desde el bilingüismo y la interculturalidad. Presenta los cursos de formación en el contexto de la Universidad del Estado del Amazonas – UEA, destacando la experiencia de prácticas bilingües de una clase del curso de Pedagogía Intercultural, ofrecido en la ciudad de Manaus. Las reflexiones propuestas se basan en los postulados de interculturalidad de Ytanajé Cardoso; en los documentos oficiales que regulan la formación de docentes indígenas; en Terezinha Maher, Jeiviane Justiniano, Celia Bettiol, Adria Souza y Pierre Bourdieu; y en los comportamientos lingüísticos definidos por Kristine Stenzel y Nicholas Williams. Los resultados muestran las posibilidades y desafíos de esta formación, así como la necesidad de currículos que atiendan a las especificidades de los/as docentes indígenas en Amazonas, con prácticas interculturales y bilingües demandadas por y para ellos/as.

Palabras clave: Capacitación. Profesores/as indígenas. Bilingüismo. Interculturalidad.

Introdução

O direito dos povos indígenas a educação diferenciada e modos próprios de aprendizagem, garantidos no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é, sem dúvida, uma conquista desses povos e seus movimentos. Contudo, entre o que está garantido pela lei e a efetivação de políticas públicas há um longo caminho de lutas.

Conforme diferentes estudiosos/as da educação escolar indígena (MAHER, 2006), a escola surgiu nas aldeias a partir do contato com os/as não indígenas, atendendo a objetivos diferenciados, que foram desde a cristianização dos/das indígenas pela catequese e sua integração à sociedade nacional, até a configuração atual, a de uma educação escolar comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme a legislação em vigor.

Durante muito tempo os/as professores/as das escolas indígenas eram não indígenas; primeiro, na figura dos padres e missionários/as religiosos/as, depois, com a saída desses/as, outras pessoas não indígenas passaram a assumir a função. Terezinha Maher (1996) ressalta que foi só a partir da década de 1970 que começou se a perceber a necessidade de formação de indígenas como professores/as de suas escolas. É importante salientar que, para atender os princípios da educação escolar indígena diferenciada, específica, comunitária, intercultural e bilíngue, é necessário que os/as professores/as conheçam suas culturas, suas histórias, suas tradições e suas línguas. Desse modo, a formação de professores/as é um imperativo para alcançar o direito constitucional já citado.

Somente nas décadas de 1980 e 1990, com as medidas legais emanadas da Constituição Federal, é que as questões referentes à Educação Escolar Indígena passaram a fazer parte das responsabilidades do Estado (Decreto n. 26 de 04 de fevereiro de 1991 BRASIL, 2021), trazendo o debate para o cenário educacional brasileiro. A reivindicação por formação de professores/as indígenas tornou-se uma luta do movimento desses povos e suas organizações, pleiteando uma formação específica, contemplando as características socioculturais de suas comunidades. Um marco importante foi a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI, em 2009, cujas deliberações trouxeram ao debate a necessidade de definição de diretrizes nacionais para a formação de professores/as indígenas no Ensino Superior.

Nesse sentido, este artigo apresenta reflexões sobre a formação de professores/as indígenas, a partir dos desafios e possibilidades no desenvolvimento de cursos específicos de formação. As discussões apresentadas se organizam em torno da experiência da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, focalizando o curso de Pedagogia Intercultural Indígena.

"A universidade também é território indígena"

Intitulamos este tópico com a frase tão repetida pelos/as acadêmicos/as indígenas para situar o contexto da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, embora, na prática, territorializar esse espaço ainda seja um campo de lutas das populações indígenas. A UEA é uma universidade multicampi e tem capilaridade em todo o interior do estado, seja funcionando nos Centros de Estudos Superiores[1], seja nos Núcleos ou em outros espaços como as escolas. Dessa forma, se faz presente nos 62 municípios que compõem o Amazonas, estado que abriga o maior número de habitantes indígenas no país. Também é o estado com o maior número de povos indígenas e de línguas indígenas faladas. Segundo o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), nosso vasto território abriga 490.854 indígenas, sendo que aproximadamente 71.000 vivem na cidade de Manaus.

Contando com mais de 60 povos, o Amazonas é o lócus privilegiado de culturas distintas, línguas em uso e uma rica biodiversidade. Esses povos possuem conhecimentos ancestrais que abarcam desde o manejo da floresta às línguas faladas, rituais, curas a partir de elementos da floresta e a complexa teia de relações entre humanos e não humanos.

A população indígena vem travando árduas lutas junto aos órgãos públicos para garantir a efetivação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade e que alcance seus territórios. Para os/as indígenas, 'qualidade' é também demarcar lugar nos currículos escolares incluindo seus conhecimentos, suas línguas, histórias etc. Assim, num movimento pendular pela busca de uma educação escolar que respeite e considere seus "processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988) garantidos na Constituição Federal de 1988 e corroborados pela LDB 9394/1996, destacamos a importância da especificidade nos cursos de formação de professores/as indígenas no que tange ao lugar ocupado por seus conhecimentos ancestrais, línguas, modos próprios de educar, além da presença e participação de indígenas no corpo docente.

Na esteira desse movimento, a instituição formadora e todos/as os/as envolvidos/as assumem o desafio de estabelecer diálogos interculturais para mobilizar esforços e conhecimentos, uma interculturalidade crítica e indígena no processo de formação desses/as professores/as. Daí a importância de compreender os conhecimentos produzidos, ressignificados por elas/eles nas suas pesquisas, e criar pontes de diálogos para as interculturalidades nessa árdua tarefa.

O pesquisador Munduruku Ytanajé Coelho Cardoso (CARDOSO, 2023) aponta a perspectiva de uma interculturalidade crítica dialógica que realmente considere diferentes conhecimentos. Ou seja, a articulação entre os conhecimentos deve ser pautada num processo dialógico e crítico. A interculturalidade não pode ser somente relacional, precisa ter uma crítica sobre os lugares ocupados no currículo, sobre a hierarquização tão conhecida na lógica binarista do 'nós-eles/as'.

O campo do diálogo entre a sociedade e os povos indígenas sempre foi binário e assimétrico. As sociedades não indígenas, de forma geral, sempre se consideraram superiores em conhecimentos, cultura etc. Já interculturalidade crítica, como a defendida por Vera Candau (2016), e a crítica dialógica, defendida por Cardoso (2023), pressupõem outras formas de relação e diálogos. Romper a lógica binária, hierarquizada e colonialista é um desafio enfrentado na feitura desses cursos que estudam, discutem e entendem que existem outros modos de ser/estar e buscar o bem viver.

Postas essas reflexões, passamos a apresentar a experiência da UEA, focalizando-nos no curso de Pedagogia Intercultural Indígena.

Entre diferenças e especificidades: os cursos interculturais na UEA

Conceber a proposta dos cursos de formação de professores/as indígenas nos coloca no lugar de aprendizes, de problematizadores/as de tantas diferenças e especificidades trazidas por cada povo indígena, pois, como afirma José Bessa Freire (2000), a generalização nega a especificidade (FREIRE, 2000|). Nesse caminho de aprendentes das interculturalidades, a UEA traz na sua experiência a oferta de três cursos distintos de formação de professores/as indígenas: o primeiro foi o curso de licenciatura plena para professores/as indígenas do Alto Solimões desenvolvido em Benjamim Constant/AM, na comunidade indígena Filadélfia. Iniciado em 2007, o curso foi uma proposta da Organização de Professores Tikuna Bilíngues – OGPTB, em parceria com o Ministério de Educação – MEC, por meio do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind[2]. A UEA assumiu a proposta como instituição formadora, finalizando-a em 2011 e outorgando grau a aproximadamente 200 professores/as indígenas.

O segundo curso, Pedagogia com Formação em Interculturalidade (que terminou em 2014), não foi especificamente para professores/as indígenas, visto que atendeu também a ribeirinhos/as, alunos/as das cidades do interior e professores/as das escolas do campo. Alcançou professores/as indígenas de mais de 30 diferentes povos pertencentes aos diferentes Territórios Etnoeducacionais[3], na modalidade presencial mediado por tecnologia. Com sede em Manaus, teve turmas em 52 municípios do estado.

O terceiro curso foi Pedagogia Intercultural Indígena, específico para indígenas (iniciado em julho de 2014), que atendeu aos povos Kokama, Kambeba e Tikuna no Território Etnoeducacional Alto Solimões, município de São Paulo de Olivença, tendo sido encerrado em 2018. Outra turma foi iniciada em junho de 2016, no Território Etnoeducacional Vale do Javari, município de Atalaia do Norte, graduando 32 indígenas dos povos Matis, Kanamari, Marubo, Matsés.

Atualmente estão em andamento turmas do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena nos municípios de Manaus, Tefé, Boa Vista do Ramos e Jutaí. O curso é desenvolvido

no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor e conta com financiamento da Capes. Com o advento do Parfor Equidade, o curso de Pedagogia Intercultural Indígena aprovou turmas nos municípios de Manicoré, Beruri e Jutaí. Essas turmas tiveram início em 2025 e todas estão em andamento.

Todos os cursos citados funcionam de forma modular presencial nos períodos de janeiro/fevereiro e julho/agosto. Os/As cursistas já são docentes nas escolas indígenas, a maioria sem formação inicial. Um pequeno grupo frequentou o Projeto Pira Yawra[4] oferecido pela Secretaria de Educação em nível médio, que habilita para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nosso objeto de estudo e discussão neste artigo é o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena com ênfase nos processos de alfabetização e letramento em língua indígena e no português como segunda língua. Mas antes de avançarmos na discussão, consideramos importante salientar que, apesar de ser o mesmo curso, sua oferta em territórios diferentes nos desafia a buscar a especificidade dos povos presentes em cada turma.

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena forma professores/as indígenas para o exercício da docência com ênfase no Ensino na/da Língua Indígena na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o exercício da gestão escolar e o acompanhamento do trabalho pedagógico nas Escolas Indígenas. Está organizado em módulos, que ocorrem em períodos alternados e têm como norteador o trabalho com a língua materna (UEA, 2018). A habilitação em Educação Infantil foi discutida com os povos envolvidos e reivindicada por eles.

Essa ênfase está bem destacada na distribuição de disciplinas voltadas às questões linguísticas, que ocupam aproximadamente 25% do total. Essas disciplinas se concentram na aprendizagem conceitual, nas metodologias e reflexões sobre os processos de aquisição de leitura e escrita na língua indígena e na língua portuguesa como segunda língua.

Práticas bilíngues no curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UEA

Relatamos aqui algumas práticas bilíngues desenvolvidas no curso da Pedagogia Intercultural, de forma específica, na turma de Manaus/AM, a partir de três componentes curriculares: Português para fins específicos I (2023), Português para fins específicos II (2024) e Letramento e Alfabetização em Língua Indígena I (2025). A turma é composta por vinte professores/as indígenas, todos/as bilíngues ativos/as na língua de origem e em português[5] e docentes de língua indígena que trabalharam, até dezembro de 2024, nas Escolas Indígenas ou em Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas – EELMCT da Secretaria de Educação de Manaus – Semed/Manaus. No total, há dois/duas docentes Tikuna, duas professoras Sateré-Mawé, dois professores Karapãna, um Kokama, nove Baré e quatro Tukano. O contato interétnico possibilita um

partilhar de experiências no processo de ensino da língua indígena em contexto urbano, bem como indica a necessidade de políticas públicas, educacionais, de saúde, linguísticas, que possam dar conta das especificidades das populações indígenas na cidade. Quanto ao nível de bilinguismo dos/das docentes indígenas, percebemos que se apresenta de forma distinta, pois nem todos/as foram alfabetizados na língua de origem, como ocorre com o professor Kokama:

> Em termos de bilinguismo, no primeiro levantamento feito, todos afirmaram ser bilíngues na Língua Indígena (LI) e no Português, no entanto o nível de bilinguismo se apresenta de forma diferente. Um professor Kokama, por exemplo, relata que o seu povo viveu o processo de revitalização da língua que foi desenvolvida na comunidade como L2 e, hoje, trabalha para que a língua de origem se transforme em L1. Em termos de escrita, o nível também se diferencia: os mais jovens sentem uma dificuldade para escrever na língua indígena; já a faixa etária a partir de 40 anos desenvolve plenamente o processo de escrita na língua de origem (JUSTINIANO, BETTIOL & SOUZA, 2024, p. 324).

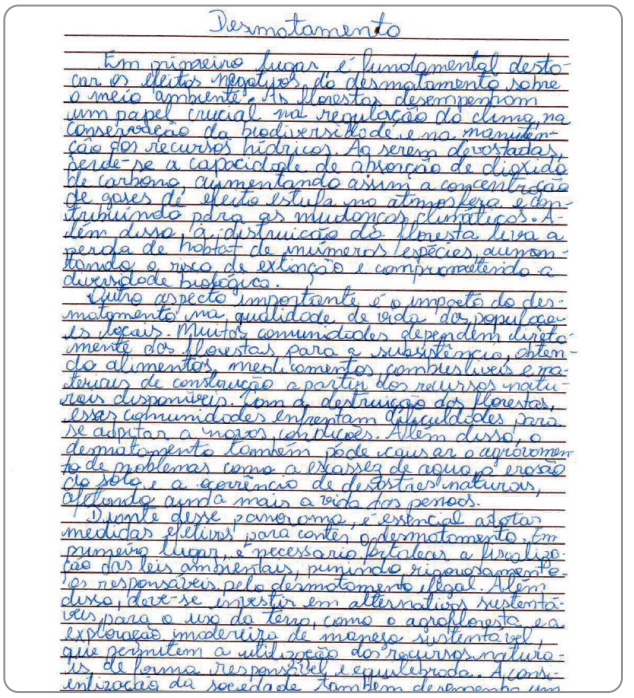
Essa diversidade sociolinguística direcionou a organização e o planejamento das aulas, considerando a ementa de cada componente curricular. Os dois primeiros, Português para fins específicos I e II, centraram-se no português como segunda língua – L2, sem se sobrepor ao idioma de origem, pois mesmo em disciplinas com base nas habilidades leitoras e de escrita da língua oficial, a língua indígena sempre tem seu espaço e pode, em todas as atividades, manter contato com a língua alvo. Por exemplo, em todas as produções textuais com gêneros de sequência narrativa, como o memorial, ou de sequência argumentativa, como a resenha, os/as professores/as cursistas puderam escrever tanto em português quanto em sua língua materna. Isso não foi diferente com os gêneros textuais orais, como o seminário, que pôde ser desenvolvido nas duas línguas, sempre com a tradução, quando foi preciso.

O trabalho nos permitiu colocar em prática as funcionalidades de uso das línguas em contato, mantendo o bilinguismo estável mesmo em contexto educacional, na universidade, que mantém o monolinguismo em português. Essas funcionalidades dependem do domínio de uso das línguas – ou seja, em que situações ou ambientes sociais essas línguas estão sendo usadas, para que a segunda língua não se sobreponha à primeira, algo essencial para uma educação bilíngue.

> As línguas de uma comunidade de fala devem ser analisadas de acordo com seus valores funcionais, apresentando bilinguismo estável ou não estável. Será estável se os falantes souberem delimitar os domínios de uso, por exemplo, de uma língua materna e de uma segunda língua. O termo domínio é, para Fishman (1971), o conjunto de situações em que é usada uma mesma variedade linguística, a qual pode ser uma língua ou um dialeto. Assim, a língua materna tem como função social, geralmente, o contexto familiar e a segunda língua, o ambiente de trabalho. Não ocorrendo isso, ter-se-á o bilinguismo não estável, pois a variedade de menor prestígio, não tendo função social determinada, perderá espaço para a língua valorizada na comunidade de fala (JUSTINIANO, 2012, p. 61).

Nessa condição sociolinguística dos domínios de uso das línguas, o português falado e escrito pelos/as professores/as indígenas se apresenta de forma diferente, pois é intercultural e produto do contato com a língua indígena. Também conhecido como *português indígena*, torna-se símbolo da cultura ameríndia que reflete a identidade e a ancestralidade de seus povos. Por conta disso, durante as aulas não é trabalhado da mesma forma como é feito com falantes não indígenas, pois na pedagogia intercultural, é compreendido como língua adicional que apresenta, principalmente, uma morfossintaxe própria, que pode ter como influência a L1 dos/das cursistas. Essa realidade é riqueza linguística e manifesta a diversidade sociolinguística dos/das professores em formação. A língua portuguesa – LP, apropriada, ressignificada, indigenizada carrega marcas da memória das lutas, da construção coletiva de saberes, das línguas ancestrais, das culturas e cosmovisões de cada povo. Tais marcas aparecem na estrutura da língua, na organização textual, no léxico, no discurso, na composição de textos escritos com textos imagéticos (GORETE NETO, 2005; 2021). É a língua para a luta pelos direitos indígenas, face ao não indígena, e mais uma língua para a produção e circulação de identidades e saberes indígenas (HALL, 1992; MAHER, 1996). São essas as características que confirmam o português indígena.

Imagem 1: Texto dissertativo-argumentativo produzido por uma professora Sateré-Mawé



Desmatamento

Em primeiro lugar, é fundamental destacar os efeitos negativos do desmatamento sobre o meio ambiente. As florestas desempenham um papel crucial na regulação do clima, na conservação da biodiversidade e na manutenção dos recursos hídricos. Ao serem devastadas, perde-se a capacidade de absorção de dióxido de carbono, aumentando assim a concentração de gases de efeito estufa na atmosfera e contribuindo para as mudanças climáticas. Além disso, a destruição da floresta leva à perda de habitat de inúmeras espécies, aumentando o risco de extinção e comprometendo a diversidade biológica.

Outro aspecto importante é o impacto do desmatamento na qualidade de vida das populações locais. Muitas comunidades dependem diretamente das florestas para a subsistência, obtendo alimentos, medicamentos, combustíveis e materiais de construção a partir dos recursos naturais disponíveis. Com a destruição das florestas, essas comunidades enfrentam dificuldades para se adaptar a novas condições. Além disso, o desmatamento também pode causar o agravamento de problemas como a escassez de água, a erosão do solo e a ocorrência de desastres naturais, afetando ainda mais a vida dos povos.

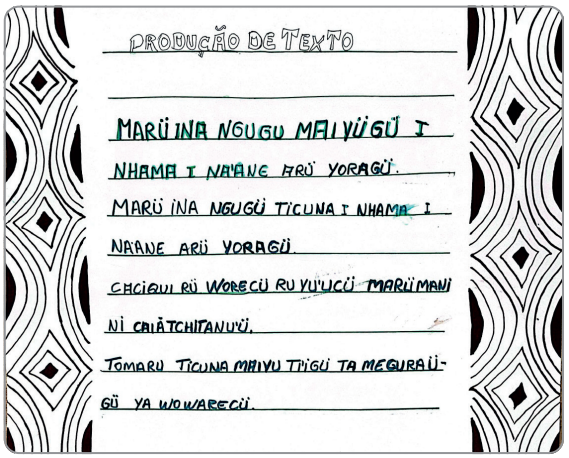
Diante desse panorama, é essencial adotar medidas eficazes para conter o desmatamento. Em primeiro lugar, é necessário fiscalizar a fiscalização das leis ambientais, punindo rigorosamente os responsáveis pelo desmatamento ilegal. Além disso, deve-se investir em alternativas sustentáveis para o uso da terra, como o agroflorestas e a exploração madeireira de maneira sustentável, que permitem a utilização dos recursos naturais de forma responsável e equilibrada. A conscientização da sociedade também desempenha um

Fonte: Curso Pedagogia Intercultural/UEA (2024).

Para mostrarmos mais uma realidade de uso das línguas ameríndias durante as aulas, destacamos agora três comportamentos linguísticos observados durante a última disciplina, Letramento e Alfabetização em Línguas Indígenas I, ministrada em janeiro de 2025. Num seminário sobre as práticas de alfabetização na língua materna, era comum que os/as professores/as se apresentassem ou expusessem o conteúdo (ou uma boa parte dele) na língua de origem, e que os/as colegas respondessem usando a sua própria língua, situação também comum nas interlocuções verbais no movimento indígena. Por exemplo, um professor fez os cumprimentos e apresentou o assunto da sua fala em Tikuna, e os/as colegas Baré responderam em Nheengatu. Stenzel e Williams (2021) chamam esse comportamento de *lealdade linguística* (*linguistic loyalty*), característica de regiões multilíngues como o Noroeste Amazônico. Segundo a autora e o autor, essas práticas são também conhecidas como *receptivas, não acomodativas* (*receptive bi/multilingualism*), pois cada pessoa, em uma troca de conversa, fala sua própria língua, mesmo interagindo com outras que falam idiomas distintos do seu: "além da conversa monolíngue, outro padrão observado em nossos dados são as práticas multilíngues 'receptivas' (também 'passivas' ou 'não acomodativas'), nas quais cada participante fala sua 'própria' língua (patrileto), mesmo na rápida troca de turnos de uma conversa comum"[6] (STENZEL & WILLIAMS, 2021, p. 147).

Outro comportamento observado foi a resposta na língua do/da interlocutor/a, o que Stenzel e Williams (2021) chamam de *acomodação linguística*, ou seja, o/a falante deixa de usar sua língua de origem para se comunicar na língua de seu/sua interlocutor/a. Por último, quando alguém fala na língua indígena e a resposta ocorre na língua alvo, nesse caso, em português, língua de uso favorecida no contexto universitário. Apesar disso, durante as aulas há um predomínio das línguas indígenas e uma atitude de valorização cultural e linguística pelos/as cursistas.

Imagem 2: Cartaz produzido por uma professora Tikuna – língua Tikuna



Fonte: Curso Pedagogia Intercultural/UEA (2025).

Essas práticas *linguísticas* nas interlocuções ocorridas durante as aulas na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas confirmam uma atitude de valorização linguística muito defendida pelos/as professores/as. Eles/Elas realmente assumem a língua indígena como um símbolo muito importante da cultura e a colocam em evidência em suas atividades cotidianas na universidade, mesmo quando o/a professor/a formador/a não fala a língua indígena. Esse comportamento sociocultural reflete mais um aspecto, o do mercado linguístico (BOURDIEU, 2008), cujo produto, no contexto da educação escolar, deixa de ser a língua socialmente prestigiada, da elite dominante, como é o português dito 'padrão', passando a ser as próprias línguas indígenas ou o português ameríndio, que proporcionam uma legitimidade cultural à sua docência, em sala de aula ou em formação na universidade.

Esperamos com este relato evidenciar as práticas de uso das línguas em contato, em um curso de formação que atende professores/as indígenas atuantes em contexto urbano. Por isso, defendem e valorizam o uso da língua como símbolo das suas realidades e como manifestação das suas ancestralidades. A sua maior preocupação é fazer com que a criança indígena da cidade não perca seu pertencimento ao povo e isso perpassa o ensino da língua de origem. Os cursos de formação de professores/as indígenas precisam compreender essa realidade e criar currículos nos quais a língua indígena tenha seu espaço e ocupe o lugar que deve ser dado pelo povo.

Considerações finais

A retomada histórica da educação escolar indígena e da formação de seus/suas professores/as demonstra quão necessária, urgente e desafiadora é a temática. Essa formação deve ser específica e considerar as características socioculturais de suas comunidades, bem como definir uma participação comunitária, desde a elaboração da proposta formativa até a inserção de sábios indígenas e lideranças políticas desses povos no grupo de formadores/as.

Salientamos ainda a necessidade de avaliação das propostas já implantadas como forma de garantir a qualidade dos cursos e uma formação coerente com os projetos dos povos indígenas, aliás, um direito que lhes cabe e lhes chega tardiamente, como demonstrado na trajetória da educação escolar indígena.

Neste artigo apresentamos também algumas práticas bilíngues desenvolvidas no decorrer das aulas do curso de Pedagogia Intercultural para evidenciar o uso das línguas em contato pelos/as professores/as indígenas que refletem seus comportamentos linguísticos, sua valorização da língua indígena e a necessidade de implementação de políticas que atendam suas esfericidades socioculturais. O uso língua indígena em contexto urbano, como ocorre na universidade, representa a resistência desses povos e revela

para os cursos de formação de professores/as indígenas que a língua como símbolo de uma cultura se mantém nas mais diversas práticas etnolinguísticas, também exigindo, por isso, uma política linguística na implementação dos currículos de formação.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Notas

1 Em funcionamento a UEA conta com 04 Centros no interior com corpo docente próprio e núcleos em quase todo o estado que recebem cursos modulares nos quais os professores se deslocam da capital ou dos centros para atuarem nas diferentes disciplinas. Em Manaus tem a reitoria e 06 unidades onde funcionam os diferentes cursos ofertados pela instituição.

2 O Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões teve sete habilitações e formou professores/as indígenas do Alto Solimões para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <https://cursos2.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=87>.

3 Os territórios Etnoeducacionais são uma organização da política de atendimento à Educação Escolar Indígena. Cf. Portaria MEC n. 1062. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=10208-17-portaria-1062-2008&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>.

4 Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/projeto-pira-yawara-programa-de--formacao-de-professores-indigenas-no-estado-do>.

5 No ano de 2023 foi aplicado um questionário sociolinguístico aos/às professores/as indígenas da turma de Manaus e todos/as se autodeclararam falantes da língua indígena e do português.

6 Tradução livre das autoras. "In addition to monolingual talk, another pattern observed in our data are'rece ptive'(also'passive'or'non-accommo-dating') multilingual practices, in which participants each speak their 'own' language (patrilect), even in the rapid turn-taking of ordinary conversation".

Referências

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A Miséria do mundo.* 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado Federal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991*. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em: 09 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.161, jul/set. 2016. p. 802-820. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. *Interculturalidade dialógica no currículo de linguagens da educação escolar Munduruku:* a ascensão da literatura indígena. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*, v. 1, n. 1, p. 17-33, 2000. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf>. Acesso em; 15 out. 2024.

GORETE NETO, Maria. *Construindo interpretações para entrelinhas:* cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2005. Disponível em: < https://acervus.unicamp.br/index.html.>. Acesso em: 15 dez. 2024.

GORETE NETO, Maria. Línguas em conflito em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online], v. 57, n.3, p. 1339-1363, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813865350643386 1>. Acesso em: 16 de dez. 2024.

GORETE NETO, Maria. Reflexões sobre o português falado por povos indígenas: resistência e ressignificação. *Revista da FAEEBA:* Educação e Contemporaneidade, v. 31, n. 67, p. 214-231, 2022. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000300214&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 dez. 2024.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

IBGE. *Censo Demográfico 2022.* Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

JUSTINIANO, Jeiviane dos Santos. *Atlas dos Falares do Alto Rio Negro – ALFARiN*. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Disponível em: < https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2372> . Acesso em: 25 nov. 2022.

JUSTINIANO, Jeiviane; BETTIOL, Célia Aparecida & SOUZA, Adria Simone Duarte de. O Português Indígena no Curso Pedagogia Intercultura/Parfor da Universidade do Estado do Amazonas. In: SOUZA, Luciane Lopes de & FREITAS, Silvia Regina Sampaio. *Parfor 15 anos:* entre rios e florestas, uma experiência docente de múltiplas dimensões. Manaus: UEA, 2024.

MAHER, Terezinha Machado. *Ser professor sendo* índio*:* questões de lingua(gem) e identidade. 1996. 262 f. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1996. Disponível em: < https://acervus.unicamp.br/index.html>. Acesso: 20 fev. 2022.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *Formação de professores indígenas:* repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

STENZEL, Kristine & WILLIAMS, Nicholas. Toward an interactional approach to multilingualism: ideologies and practices in the northwest Amazon. *Language & Communication*, v. 80, p. 136-164, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0271530921000446>. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena Alto Solimões*. 2018.