

Presença indígena no ensino superior: entre políticas de acesso, cursos específicos e discussões linguísticas

Adria Simone Duarte de Souza¹

Celia Aparecida Bettiol¹

Jeiviane Justiniano da Silva¹

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v32i72.2237>

Resumo: O artigo analisa como a presença de estudantes indígenas na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) tensiona perspectivas eurocêntricas de produção do conhecimento e produz deslocamentos epistemológicos que ultrapassam a noção de inclusão social. Problematisa-se em que medida a presença indígena na educação superior rompe com dinâmicas históricas de subalternização e epistemicídio, promovendo formas de interculturalidade e reconfiguração dos regimes de saber. Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se na construção de “cenas” como procedimento analítico-narrativo, articulando experiências, discursos e práticas vividas na universidade. O texto organiza-se em três cenas: a primeira discute acesso e interculturalização da universidade; a segunda aborda experiências extensionistas e letramentos indígenas; e a terceira focaliza as turmas de Pedagogia Intercultural Indígena. As cenas operam como dispositivos de pensamento que evidenciam tensões, disputas e reconfigurações no campo do conhecimento.

Palavras-chave: ensino superior; interculturalidade; formação de professores indígenas; discussões linguísticas.

1 INTRODUÇÃO

O artigo analisa como a presença de estudantes, professores e intelectuais indígenas na Universidade do Estado do Amazonas, em especial por meio de projetos de extensão e cursos de formação de professores indígenas, tensiona a perspectiva eurocêntrica de produção do conhecimento, reconfigura práticas acadêmicas e produz deslocamentos epistemológicos que ultrapassam a noção de inclusão social. Parte-se da problematização: em que medida a presença indígena na educação superior rompe com dinâmicas históricas de subalternização e epistemicídio, ao mesmo tempo em que promove formas de interculturalidade e reconfiguração dos regimes de conhecimento?

¹ Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, Amazonas, Brasil.

O texto dialoga com as contribuições de Nascimento Potyguara (2022), especialmente, no que tange às políticas de educação superior para povos indígenas e articula-se com perspectivas decoloniais, como as de Catherine Walsh (2003, 2019) e Mignolo (2020), a fim de problematizar a colonialidade do saber que estrutura historicamente as instituições educacionais. Nesse contexto, as práticas de “interculturalização” (Nascimento Potyguara, 2022) e os letramentos indígenas emergem como formas de afirmação identitária e de demarcação de pertencimentos étnicos no espaço universitário.

A escrita do artigo fundamenta-se em uma abordagem ancorada na construção de “cenas” (Oliveira; Paraíso, 2012) como procedimento metodológico. As cenas são compreendidas como recortes analítico-narrativos que articulam experiências, discursos e práticas vividas no contexto da educação superior, especialmente, em projetos de extensão e cursos de formação de professores indígenas.

O texto organiza-se em torno de três cenas analítico-narrativas que problematizam a presença indígena na educação superior. Na primeira cena, discute-se o acesso ao ensino superior e a necessidade de interculturalizar a universidade como movimento capaz de tensionar práticas acadêmicas historicamente atravessadas pela colonialidade do saber. Na segunda cena, aborda-se a experiência de um projeto de extensão, destacando como a presença indígena na universidade produz deslocamentos nas formas de linguagem, leitura e produção de conhecimento. Por fim, a terceira cena focaliza as experiências e os atravessamentos vivenciados nas turmas de Pedagogia vinculadas ao Núcleo de Educação Escolar Indígena da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), problematizando os modos pelos quais a formação docente indígena produz reconfigurações epistemológicas e institucionais no interior da universidade.

Mais do que descrição, as cenas operam como dispositivos de pensamento, permitindo evidenciar tensões, deslocamentos e reconfigurações no campo do conhecimento. Inspirada em perspectivas, a escrita das cenas busca interrogar à presença indígena como força que interpela, desestabiliza e reconfigura a universidade como espaço em disputa.

2 CENA 1: ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: INTERCULTURALIZAR A UNIVERSIDADE

Na América Latina, a interculturalidade assume um sentido que ultrapassa a ideia restrita de diálogo entre culturas. Vinculada às lutas históricas de povos indígenas e negros, ela emerge como horizonte político, ético e epistêmico comprometido com processos de descolonização e transformação social. Nessa perspectiva, a interculturalidade não se limita à convivência entre diferenças, mas implica a construção de outras formas de conhecimento, de organização política e de exercício do poder, capazes de confrontar as bases da modernidade colonial (Walsh, 2019).

Diferentemente das concepções multiculturais difundidas em países europeus e norte-americanos, frequentemente centradas na tolerância e na integração cultural, a interculturalidade vivenciada nos países latino-americanos, propõe deslocamentos mais profundos nas estruturas sociais e epistemológicas. Trata-se da produção de outros modos de pensar e existir, articulados às experiências históricas de resistência e às práticas políticas construídas pelos sujeitos historicamente subalternizados.

No Brasil, o reconhecimento da diversidade étnico-racial resulta, sobretudo, da atuação dos movimentos indígenas, que inscrevem a educação como eixo estratégico na luta por direitos coletivos. Nesse contexto, políticas de expansão e ações afirmativas ampliaram a presença indígena no ensino superior, especialmente, no período posterior à Constituição Federal (CF) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sintonia com agendas latino-americanas de desenvolvimento. Contudo, tais políticas foram tensionadas por orientações neoliberais que fortaleceram o setor privado, mesmo diante da expansão pública.

Embora tenham democratizado o acesso, persistem desafios estruturais, como permanência, racismo institucional e inserção profissional, evidenciando que inclusão não implica, por si só, superação das desigualdades históricas. Como aponta Nascimento Potyguara, (2022, p. 35), a ampliação do acesso pode configurar uma “inclusão excludente”, na medida em que não é acompanhada de mudanças estruturais nas instituições. Tal condição evidencia que o ingresso, por si só, não garante reconhecimento nem permanência, mantendo formas de invisibilização e desigualdade no interior da universidade.

Assim, a garantia de condições materiais de permanência não assegura o sucesso dos estudantes indígenas nas universidades; é preciso “interculturalizar a educação superior” (Nascimento Potyguara, 2022, p. 36), ressignificando suas bases normativas e epistemológicas. Tal perspectiva desloca a centralidade de uma ciência monocultural, abrindo espaço para o reconhecimento das diferenças e dos direitos específicos dos povos indígenas, em direção à construção de relações menos assimétricas no campo educacional.

A defesa da “interculturalização” da educação superior explicita os limites de políticas centradas exclusivamente no acesso e na permanência material. Ao propor a ressignificação das normas, teorias e práticas acadêmicas, a autora tensiona a monoculturalidade da ciência e evidencia a necessidade de reconhecimento das diferenças como princípio estruturante. Nesse sentido, a interculturalidade não se reduz a um adjetivo institucional, mas constitui um projeto político de transformação das relações de poder e saber na universidade (Nascimento Potyguara, 2022).

Ao enfatizar a noção de interculturalidade epistêmica proposta por Catherine Walsh (2019) e do pensamento liminar (também chamado de pensamento de fronteira) proposto por Mignolo (2020), a descrição das experiências formativas desenvolvidas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) compreende a interculturalidade como prática política de enfrentamento à hegemonia geopolítica do conhecimento. Nessa direção, buscou-se articular interculturalidade, política cultural e processos identitários a partir de perspectivas que reconhecem a legitimidade de outros modos de produzir conhecimentos. Tal movimento parte do reconhecimento da diferença colonial e das desigualdades historicamente lançadas pela modernidade ocidental, afirmando a necessidade de construção de horizontes epistemológicos plurais.

O conceito de interculturalidade adotado durante as ações de Ensino (Cursos de Formação de Professores Indígenas) e de Extensão Universitária é compreendido não apenas como diálogo entre culturas, mas também como possibilidade de construção de outras formas de existência, conhecimento e organização social. Essa “virada epistemológica”, conforme argumenta Catherine Walsh (2019), parte da diferença colonial sem permanecer restrita a ela, pois busca tensionar as fronteiras estabelecidas pelas estruturas hegemônicas de poder e saber.

Ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para

transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes (Walsh, 2019, p. 15).

A interculturalidade não opera fora dos paradigmas dominantes; ao contrário, reconhece-os criticamente para produzir outros modos de pensar e conhecer. Trata-se da elaboração de um pensamento “outro”, capaz de intervir nas esferas política, social e cultural, ao mesmo tempo em que desestabiliza a pretensão universalizante do conhecimento ocidental e suas formas de padronização cultural.

Mais do que evidenciar conexões entre colonialidade, diferença e poder, a interculturalidade sustenta um “pensamento liminar” (Mignolo, 2020), de caráter político e epistêmico, que busca ultrapassar os limites do pensamento eurocêntrico. Trata-se de uma práxis construída nos confrontos entre distintas concepções de sociedade e conhecimento, capaz de produzir alternativas concretas às formas hegemônicas da modernidade colonial.

Como aponta Catherine Walsh (2003), uma epistemologia construída nas fronteiras entre os saberes indígenas, historicamente subalternizados pela colonialidade do poder e silenciados pela diferença colonial, e os conhecimentos ocidentais, reinterpretados a partir das cosmologias indígenas, de suas demandas políticas.

No contexto da UEA, a ampliação da presença indígena na educação superior ocorre em conformidade com o Artigo 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 [Brasil, 1996]), sobretudo, por meio de processos seletivos próprios, como o Sistema de Ingresso Seriado (SIS) e o Vestibular Macro, responsáveis pelo acesso de estudantes da capital e do interior do estado². A distribuição das vagas segue os critérios estabelecidos pela legislação estadual e pelas normativas aprovadas pelo Conselho Universitário (CONSUNIV), contemplando estudantes da capital e do interior do estado.

Além dessas modalidades, a universidade prevê outras formas de acesso, como o preenchimento de vagas remanescentes, o ingresso por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a transferência *ex-officio*, regulamentadas por editais e resoluções institucionais

² O SIS organiza-se em avaliações realizadas ao longo das três séries do ensino médio, enquanto o Vestibular Macro ocorre em etapa única para candidatos já concluintes da educação básica. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI UEA (2023).

específicas. Os cursos são ofertados em modalidades presencial, presencial modular, buscando ampliar o alcance da educação superior em diferentes territórios amazônicos.

Entretanto, mais do que ampliar o acesso, interessa compreender em que medida a presença indígena na universidade rompe com dinâmicas históricas de subalternização e epistemicídio, promovendo deslocamentos nos regimes de conhecimento e tensionando práticas acadêmicas marcadas pela colonialidade do saber. Nesse cenário, a presença indígena na UEA não pode ser reduzida a indicadores quantitativos de inclusão, mas deve ser analisada como força política e epistemológica capaz de produzir experiências interculturais e reconfigurar os modos de ensinar, pesquisar e habitar a universidade.

3 CENA 2: PROJETO DE EXTENSÃO: RECONHECIMENTO, PRESENÇA INDÍGENA E A QUEBRA DA COLONIALIDADE DO SABER

Nesta cena, apresentamos um relato sobre um programa de extensão, desenvolvido no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), nos anos de 2023 a 2026, com destaque para a presença indígena na universidade e, conseqüentemente, para a ruptura da colonialidade do saber que resulta em práticas de uso da linguagem ressignificadas nas interculturalidades indígenas e no letramento cujas fronteiras com os não indígenas demarcam o pertencimento étnico no contexto universitário.

Esse programa, chamado *Língua e Cultura: o Português Indígena na Universidade*, foi desenvolvido a partir de dois subprojetos que, em conjunto, articularam ações para a promoção e a valorização da diversidade linguística e cultural indígena na UEA. Destacamos que são utilizados aqui o termos Interculturalidade, Letramento e Português Indígena, tendo como base, para os primeiros termos, as perspectivas de professores indígenas que estão em formação inicial no curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ofertado pela UEA, com financiamento do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, na cidade de Manaus/AM; e, para o segundo, as discussões sobre o português falado e escrito por povos indígenas, pautadas na Década Internacional das Línguas Indígenas – DILI (2022-2032)³. De

³ A Década Internacional das Línguas Indígenas tem como lema “**Nada para nós sem nós**” (Fonte: <https://www.decadalinguasindigenasbr.com/>)

acordo com os docentes indígenas, a Interculturalidade e o Letramento, praticados em seus territórios, contemplam suas histórias de vida, a participação de lideranças e anciãos, suas ancestralidades, suas línguas de origem, seus grafismos, músicas, cantos, culinária, artesanato, enfim, suas cosmologias e modos de pensar e agir.

Como podemos observar, esses termos representam as práticas sociais de suas culturas, línguas e saberes em atividades e espaços diversos, ou seja, a interculturalidade não é só o contato com o outro, mas também a troca de experiência que permite o direito à diferença na sociedade. Nesse contexto, as práticas sociais da linguagem demarcam tanto processos de interação quanto dispositivos socioculturais e linguísticos que, em todas as dimensões da vida indígena, permitem a transmissão e valorização de saberes ancestrais para a potencialização da presença indígena na sociedade.

Sobre o Português Indígena, temos como base a noção que vem sendo discutida por pesquisadores indígenas e não indígenas na DILI (2022-2032), de modo específico, pelo GT Nacional do Português Indígena:

Propomos o Português Indígena como língua brasileira, que abrange o conjunto das variedades do português em uso pelos diversos povos indígenas do Brasil. É uma língua de relações intra e interculturais, constituída pelo português e pelas quase duzentas diferentes línguas dos povos indígenas do Brasil e, por isso, tem o direito ao reconhecimento, conforme previsto na política do INDL4, e a todas as ações de promoção e fomento destinadas às demais línguas brasileiras (Década das Línguas Indígenas do Brasil, 2023).

Entender o Português Indígena como língua é reconhecê-lo como território de disputa (Gorete Neto, 2024) e romper com o cenário de violência contínua sofrida pelas populações tradicionais desde a colonização. Mais do que isso, é enfrentar os discursos colonizadores que tentam questionar a identidade indígena das populações que, de forma violenta, tiveram suas línguas de origem silenciadas ou apagadas pelos “defensores” do plano de integração nacional da colônia brasileira a Portugal, pautadas, dentre outras ações, pelo monolinguismo em português. Essas atitudes colonizadoras mobilizaram e mobilizam resistências indígenas pela defesa de suas línguas e culturas. Um exemplo dessa agência de

⁴ Trata-se do Inventário Nacional da Diversidade Linguística – INDL que é “um instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Fonte: <https://www.decadalinguasindigenasbr.com/portugues-indigena/>)

resistência é o que acontece com o povo Tapuia que hoje defende o português por eles falado como língua para demarcar seu pertencimento étnico e fazer rupturas com os “[...] estereótipos relativos à identidade indígena e sua associação com uma língua ancestral” [...] (Gorete Neto, 2024, p. 254).

Para Rodrigues (2018, p. 148), a língua é muito mais que gramática e léxico porque é através dela que seus saberes são transmitidos, suas histórias são contadas, seus costumes são vivenciados de geração em geração. O Português Indígena como língua é símbolo de uma cultura e demarca, no cenário da diversidade linguística brasileira, variedades próprias de uso que refletem as trajetórias de vida de seu povo.

No contexto universitário, essa dimensão linguística e cultural precisa ter visibilidade e ser compreendida para também fazer rupturas com ideias estigmatizantes de que o indígena não sabe o português. Na realidade, os estudantes indígenas fazem uso de um português diferenciado, de contato com suas línguas de origem, cujas particularidades fonéticas, morfossintáticas e estilísticas representam marcas identitárias e acesso à língua portuguesa de forma distinta. A diversidade de uso do português deve ser vista como uma riqueza sociolinguística, especialmente, quando estamos em uma universidade com uma presença indígena significativa, como é o caso da UEA.

De acordo com o levantamento apresentado pela Secretaria Acadêmica Geral da UEA em fevereiro do ano de 2026, a instituição tem atualmente 1.252 alunos indígenas matriculados na graduação, um número significativo que não faz referência somente ao sistema de ingresso, mas também à urgência na construção de políticas afirmativas⁵, capazes de garantir a permanência desses estudantes com qualidade no decorrer da graduação. Dentre as ações afirmativas, é papel da instituição de Ensino Superior promover políticas linguísticas que favoreçam o multilinguismo das populações ameríndias e a livre expressão, sem estigmatização, da língua de origem e do português de contato por representar a segunda ou terceira língua falada por esses povos e manifestar um português diferente, isto é,

⁵ A UEA aprovou recentemente, em janeiro de 2026, a Política de Atendimento, Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, voltada para a promoção dos recursos necessários para a inclusão e permanência na graduação e na pós-graduação (Resolução Nº 013/2026 – CONSUNIV/UEA), cujas atribuições perpassam também pela construção de uma política linguística.

uma variante linguística que reflete as condições socioculturais de seus falantes, de seus interlocutores.

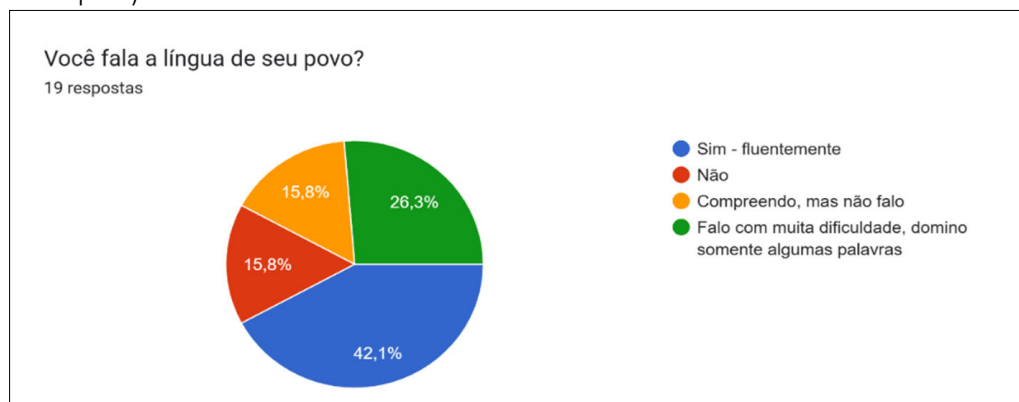
O programa de extensão *Língua e cultura: o português indígena na universidade*, tendo como base essas questões, desenvolveu ações centradas na promoção da diversidade linguística e social indígena nas unidades da UEA em Manaus a partir de dois subprojetos: *A diversidade sociolinguística indígena na universidade* e *O Português Indígena – oralidade e escrita na perspectiva da interculturalidade*, atividades aprovadas por um edital específico da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UEA e executadas no período de agosto de 2023 a março de 2026. Os dois subprojetos foram organizados, tendo como dimensões as perspectivas indígenas sobre interculturalidade, letramento e Português Indígena, conforme detalhamos anteriormente.

No subprojeto *A diversidade sociolinguística indígena na universidade*, foi realizado um levantamento sociolinguístico, com aplicação de um questionário, com o objetivo de reconhecer a origem étnica dos estudantes indígenas da capital, bem como compreender o nível de bilinguismo e as atitudes e os comportamentos em relação às línguas por eles faladas. Para isso, esse questionário, no formato de *Google Forms*, contemplou questões identitárias e sobre o povo, além de perguntas direcionadas às línguas faladas e escritas e às dificuldades ou preconceitos vivenciados no contexto universitário. Neste artigo, faremos um recorte da aplicação da primeira versão do questionário, respondida por 19 acadêmicos indígenas da UEA, na faixa etária de 18 a 51 anos, matriculados em cursos diversos, como Letras, Matemática, Engenharias, Ciências Biológicas, Pedagogia, Administração, Licenciatura em Computação e Licenciatura em Teatro, que participaram da primeira etapa das oficinas de práticas de leitura e escrita.

Em termos de origem étnica, desse total de estudantes que responderam ao questionário, 06 são Baré, 01 é Dessana, 01 é Karapãna, 01 é Tariana, 01 é Tukano, todos povos da região do Alto Rio Negro, localizada no Noroeste Amazônico, área geográfica multilíngue, com mais de 22 línguas indígenas faladas (Justiniano, 2012). Participaram também da pesquisa 05 alunos Tikuna, povo que representa o maior grupo indígena da Amazônia Brasileira, pertencente à região do Alto Solimões (ISA, 2021). Além desses, responderam também ao questionário 02 acadêmicos Munduruku, da microrregião do rio Madeira, e 02 alunas Sateré-Mawé, uma da região do Baixo Amazonas e outra do Rio Madeira.

Para a análise do bilinguismo desses estudantes indígenas, destacamos aqui as línguas por eles faladas. Para isso, observemos o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – O domínio da língua de origem – Estudantes Indígenas da UEA (Unidades da Capital)



Fonte: Questionário Sociolinguístico – Programa de Extensão *Língua e Cultura: o português indígena na universidade* (2025).

Ao fazermos a leitura desses dados, temos situações de extrema relevância para entender a diversidade sociolinguística desse grupo de 19 estudantes indígenas da UEA. No gráfico 1, o percentual de 26,3% (marcação em verde) representa dois alunos Baré, uma Munduruku e uma Sateré-Mawé, que evidenciam um nível de bilinguismo passivo já que, embora tenham *dificuldades para falar a língua indígena, dominam algumas palavras*. Em conversa com eles, ficou muito evidente que todos valorizam a língua indígena e procuram conviver com os parentes falantes para dominá-la ainda mais. Esse cenário poderia tê-los levado simplesmente a um monolinguismo em português, mas, hoje, eles já usam algumas palavras em conversa com o seu povo, um avanço significativo diante do silenciamento ou apagamento linguístico a que suas populações foram submetidas no processo colonizador da região a que pertencem.

O bilinguismo passivo é visto também no percentual de 15,8% (gráfico 1, marcação em laranja), no total de três estudantes indígenas, pertencentes ao povo Sateré-Mawé, Tukano e Baré, quando afirmam que *não falam, mas compreendem a língua de origem*. Apesar de também demarcarem a importância da língua no processo identitário e conviverem com ela no seu dia a dia, esses alunos cresce-

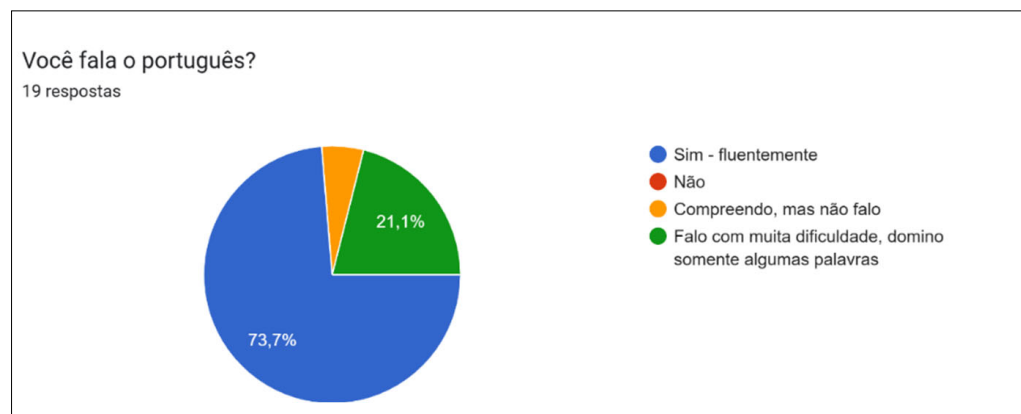
ram, conforme também relataram no questionário, falando em casa com os pais, irmãos, avós e outros parentes somente em língua portuguesa, o que favoreceu o domínio do português e a compreensão, no processo de escuta, da língua de origem.

A língua indígena, por sua vez, é falada de forma majoritária pelos acadêmicos Tikuna, no total de cinco estudantes, que estão contabilizados no índice demarcado em azul no gráfico 1. Somados a eles (povo Tikuna), que falam fluentemente a sua língua de origem, incluem-se nesse índice, no percentual de 42,1%, uma aluna Tariana, uma acadêmica Karapãna e uma estudante Baré que também são fluentes na língua nativa. Todos afirmaram que a primeira língua adquirida em casa foi a de origem, o que favoreceu um bilinguismo ativo, com domínios de uso da língua indígena bem delimitados em suas práticas socioculturais: família, aldeia, festividades, artesanato, etc. O português, por sua vez, era mais utilizado nas interações verbais com não indígenas, principalmente, em contexto educacional.

Ainda sobre os dados quantitativos do gráfico 1, podemos observar que 15,8% responderam *não falar a língua indígena* (marcação em amarelo), representando o monolinguismo em português. Esse percentual refere-se a três estudantes de origem Baré que relataram ter, desde a infância, o idioma oficial do país como a língua de comunicação da família.

Avançando nessa análise, vamos encontrar situações sociolinguísticas importantes no próximo gráfico que trata sobre o domínio do português no âmbito da oralidade. Vejamos:

Gráfico 2 – O domínio do Português – Estudantes Indígenas da UEA (Unidades da Capital)



Fonte: Questionário Sociolinguístico – Programa de Extensão *Língua e Cultura: o português indígena na universidade* (2025).

Observamos que 73,7% (na cor azul) afirmaram ser fluentes em língua portuguesa. Esse dado se intercruciza com os percentuais de monolinguismo em português, presentes nas respostas dos alunos que *não falam a língua indígena no primeiro gráfico*, no total de 15,8%, e com os índices do *bilinguismo passivo na língua indígena*, visto em duas situações sociolinguísticas distintas também no primeiro gráfico: 26,3% *dominam somente algumas palavras na língua de origem* e 15,8% *compreendem, mas não falam a língua indígena*. Para completar esse total de 73,7% (Gráfico 2) que representa os fluentes em língua portuguesa, estão os bilíngues ativos tanto na língua indígena quanto em português. Constatamos, assim, que esses dados do segundo gráfico estão em consonância com a análise feita no primeiro.

Podemos também verificar um cenário linguístico muito específico do povo Tikuna nessas médias percentuais do segundo gráfico. O índice 21,1% (na cor verde) representa o total de quatro estudantes de origem Tikuna cuja resposta indica que *falam o português com muita dificuldade, dominando somente algumas palavras*. Esses alunos estão inseridos no grupo dos que falam fluentemente a língua de origem no gráfico 1 (42,1%). Além disso, a resposta marcada em amarelo no gráfico 2 é a de uma jovem Tikuna que *afirma compreender, mas não falar o português*. Esses dados dialogam com o relato desses estudantes que destacaram

ter acesso ao português mais na escola ou na universidade, pois, no território e na família, a língua de comunicação sempre foi a Tikuna. Esse cenário linguístico se intercrusa ainda com uma outra questão que faz referência ao espaço onde se deu o contato com o português, respondida pelos Tikuna da seguinte forma: três sinalizaram a escola e dois indicaram a universidade, evidências mais uma vez da situação sociolinguística desses acadêmicos de terem o contato maior com a língua portuguesa no contexto educacional. E isso é muito significativo para se pensar em projetos e em políticas linguísticas que envolvam línguas indígenas e o português.

Toda essa diversidade linguística dos estudantes indígenas que participaram da primeira etapa do Programa de Extensão norteou a segunda etapa das atividades que foram as oficinas de leitura e escrita, funcionando como um diagnóstico preciso para um trabalho sobre as práticas sociais do português indígena no contexto universitário. Esses dados também permitiram reflexões com os próprios acadêmicos indígenas sobre a importância das línguas indígenas no contato com o português na universidade e a necessidade de uma política linguística que pudesse atender a essa diversidade de uso das línguas. Isso nos levou a pensar e planejar um trabalho pedagógico na extensão com o português de forma instrucional, com a delimitação dos seus domínios de uso, que jamais devem se sobrepor às línguas nativas.

Nesse contexto, é preciso considerar ainda os estigmas em relação ao português diferenciado, com marcas linguísticas próprias, que não devem ser entendidas como simples desvios linguísticos, mas como condições sociolinguísticas da riqueza de um português vivo, próprio, falado e escrito por acadêmicos indígenas. Isso envolve etapas de planejamento e produção de materiais didáticos capazes de atender a esses marcadores linguísticos que, na realidade, demarcam identidades e pertencimentos étnicos e rompem com a colonialidade do saber, com a ideia de uniformidade linguística e cultural.

Faremos agora uma breve descrição sobre a execução do trabalho com as oficinas de *oralidade e escrita na perspectiva da interculturalidade*, a segunda etapa do programa de extensão. O objetivo dessa proposta foi promover práticas sociais de uso da língua portuguesa, na perspectiva dos gêneros textuais, do bilinguismo e da interculturalidade, para atender a acadêmicos indígenas que tem o Português como L2. A preocupação centrou-se em dar condições para que o

acadêmico indígena pudesse ler, escrever e falar em português com a segurança e a proficiência exigidas em nível superior.

Em termos metodológicos, para o desenvolvimento desse trabalho, obedecemos às seguintes etapas:

Formação dos bolsistas (monitores de língua portuguesa) quanto ao estudo do Português como L2, ao conhecimento do bilinguismo individual e social (Calvet, 2022) e quanto à proposta de ensino na perspectiva dos gêneros textuais (Marcuschi, 2008);

Planejamento das oficinas de leitura, escrita e oralidade, com produção de material didático;

Seleção dos gêneros textuais de cada oficina que foi indicada pelos acadêmicos indígenas;

Execução das oficinas durante os sábados, desenvolvendo as habilidades de oralidade e competências leitoras e de escrita dos acadêmicos indígenas, na perspectiva do ensino de uma L2, proporcionando também momentos de interculturalidade;

Avaliação dos objetivos das oficinas de oralidade, leitura e escrita, considerando os resultados alcançados pelos indígenas.

No total, foram realizadas oito oficinas sobre quatro gêneros textuais, indicados pelos próprios acadêmicos indígenas: memorial, resumo (síntese, expandido e *abstract*), resenha e projeto de pesquisa. Cada gênero textual foi trabalhado em duas oficinas, com uma carga horária de quatro horas por sábado.

O material didático foi produzido pelas coordenadoras do programa e os monitores de língua portuguesa. Estes eram estudantes de Letras – Língua Portuguesa, sendo duas monitoras de origem Munduruku e dois não indígenas. Para considerar a perspectiva de um português como L2, de caráter instrucional, o material foi estruturado em três partes: a primeira, motivada por uma imagem ou vídeo, tinha como finalidade o trabalho com a oralidade. A ideia era motivar os alunos a se expressarem oralmente a partir de alguma dimensão do gênero textual a ser trabalhado. Por exemplo, nas oficinas sobre memorial, chamamos essa parte de *Recordar é viver*, na qual os participantes a partir da imagem de um rio e de uma embarcação puderam expressar seus sentimentos e memórias. No resumo, esse momento inicial foi motivado por uma imagem de um evento do qual participaram e eles tiveram que resumir como foi a atividade e, assim, os demais gêneros textuais foram trabalhados.

A segunda parte, destinada ao conteúdo, à composição e ao estilo do gênero estudado, era apresentada por meio da leitura coletiva e análise de cada etapa do processo de construção textual. No decorrer das oficinas, todos os textos que serviram de modelo eram de autoria indígena, tendo o como base textos já publicados em revistas ou produções textuais que resultaram de outras oficinas de leitura e escrita. Destacamos que o Programa de *extensão Língua e cultura* é a terceira edição⁶ de uma ação de extensão que, desde 2018, oferta práticas de leitura e escrita para estudantes indígenas matriculados nas unidades da UEA, na capital, o que vem nos permitindo construir um banco de dados com as produções textuais originais dos acadêmicos indígenas. Voltando à descrição dessa etapa, era apresentada a definição do gênero textual, tendo como base as suas funcionalidades e os seus propósitos sociocomunicativos e discursivos e a estrutura do texto, com foco nas sequências textuais (narrativas, descritivas, argumentativas, etc). Em seguida, foi trabalhado o estilo de linguagem a ser empregado na produção do texto, tendo como base os elementos linguísticos necessários à produção do gênero em questão.

Vamos usar, a título de ilustração, o gênero memorial. Como texto-modelo, tomamos como base as *memórias do isolamento*, produções textuais de autoria de estudantes indígenas, publicadas em duas edições especiais na *Extensão em Revista da UEA*, nos anos de 2021 e 2023⁷. A composição/estrutura dessas memórias é narrativa, com relato em primeira pessoa, de momentos vivenciados na pandemia, como as angústias, a saudade, os questionamentos e o medo de um período tão difícil para todos, principalmente, para os indígenas que estavam longe de seus territórios, de seus parentes, para sintetizar o conteúdo presente nesses textos. O estilo de linguagem empregado deu ênfase aos pronomes de primeira pessoa, ao tempo verbal no passado e às expressões temporais para demarcar as memórias da infância e de outros momentos que eles quisessem destacar em suas narrativas. A seguir, tem-se uma imagem da primeira etapa do material sobre o gênero Memorial:

⁶ As primeiras edições foram realizadas pelo projeto de extensão *Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 de acadêmicos indígenas* nos anos de 2018 a 2023.

⁷Fonte: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/issue/archive>.

Figura 1 – Material didático – Gênero Memorial: práticas de oralidade e definição do gênero textual

O memorial



(fonte: MATOS, 2023)¹

1. Recordar é construir

Qual sentimento as imagens acima lhe trazem? É totalmente normal olhar essas imagens e pensar em algo que você já passou, seja na sua infância ou na vida adulta. Isso acontece porque costumamos guardar em nossas memórias vários fatos importantes que já nos aconteceram, fatos esses que nos fazem refletir a respeito de quem somos, por onde passamos e quem nos tornamos. Podemos dizer que, quando rememoramos essas situações, estamos produzindo um **memorial**. Assim sendo, quais memórias as imagens acima lhe trazem?

2. Conceito do Gênero Memorial

O memorial está relacionado a ideia não somente de recordar, mas também de refletir e de ressignificar. De acordo com Silva (2010, p. 606), no contexto acadêmico, “os memoriais consistem em um trabalho de recordação das experiências individuais que, trazidas pelos estudantes para a construção de seu discurso, encarnam as tonalidades sociais, históricas, culturais e afetivas”. Em outras palavras, o memorial é uma prática de recordação individual, mas dotada de bagagens que carregamos da nossa vida social, afetiva, histórica e cultural.

¹ Acervo pessoal da acadêmica Jamille Luana Andrade de Matos

2

Fonte: Programa de Extensão *Língua e Cultura: o português indígena na universidade* (2023 a 2026).

Depois dessas etapas, os alunos indígenas iniciavam a produção escrita. A partir do direcionamento do texto-modelo, eles iniciavam a produção escrita,

motivados a expressar de forma livre, obedecendo ao fluxo das próprias ideias. Ao fim das oficinas, eles compartilhavam a leitura de suas produções e, no encontro seguinte, vivenciavam o processo de orientação de reescrita de seus textos, tendo como base o propósito comunicativo do gênero textual e a sua estrutura. Em termos gramaticais, os monitores eram orientados a respeitar a organização sintática do português escrito, fazendo ajustes somente de níveis mais superficiais da língua, como concordância, regência, ortografia e pontuação. Ao fim desse trabalho, o aluno apresentava novamente seu texto e relatava a experiência do processo de produção escrita.

4 CENA 3: O CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA

A demanda por formação de indígenas professores em cursos específicos tem sido recorrente no cenário da educação e, nesse movimento, há uma mobilização dos coletivos indígenas e a instauração de grupos de trabalho nessa direção. A apresentação dessa cena assenta-se nas experiências e atravessamentos em uma oferta específica na Universidade do Estado do Amazonas/UEA: as turmas de Pedagogia vinculadas ao Núcleo de Educação Escolar Indígena na Escola Normal Superior, unidade de Manaus.

A oferta desse curso específico envolve diferentes atores do movimento indígena e docentes da UEA que vão desde as primeiras negociações de apresentação da demanda, seleção de Territórios Etnoeducacionais onde os cursos são ofertados, perfil do egresso até as discussões sobre a matriz curricular. Essas não estão isentas das tensões e conflitos que envolvem a disputa própria dos territórios dos saberes e conhecimentos numa perspectiva da decolonialidade conforme problematizam Walter Mignolo (2020) e Catherine Walsh (2003, 2019).

As tensões e disputas presentes na construção de propostas pedagógicas interculturais não devem ser compreendidas como obstáculos ocasionais, mas como expressões da diferença colonial e dos processos de descolonização epistêmica (Mignolo, 2020). Nessa perspectiva, a interculturalidade se concretiza por meio do confronto entre diferentes racionalidades, saberes e projetos educativos, evidenciando negociações, conflitos e reconfigurações entre docentes, lideranças indígenas e instituições.

Explicitar esses processos permite compreender como se desestabilizam hierarquias coloniais de produção do conhecimento e como emergem formas

mais plurais de construir currículos e práticas formativas. Essas experiências demonstram que a interculturalidade resulta de processos de negociação e de construção coletiva, capazes de inspirar iniciativas semelhantes em outros contextos de formação de professores indígenas.

Colocadas as questões iniciais, passemos a tratar dos cursos citados abordando aspectos da sua criação, organização curricular e algumas reflexões sobre os avanços e desafios vivenciados conjuntamente nesse percurso. Estão sistematizados a seguir os dados iniciais sobre o início, o número de professores e os povos envolvidos, bem como os territórios presentes.

Quadro 1 – Oferta das Turmas de Pedagogia Intercultura Indígena da UEA

Curso : Pedagogia Intercultural Indígena						
Período de duração: 4 anos e meio						
Organização : Modular – janeiro/fevereiro e julho/agosto						
Perfil do egresso: Docência nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Gestão da Escola indígena.						
Turma	TEE	Número de discentes	Povos atendidos	Ano de início	Término ou previsão de término	Financiamento
São Paulo de Olivença	Alto Solimões	78	Tikuna, Kambeba e Kokama	2014	2018	CAPES/PARFOR
Atalaia do Norte	Vale do Javari	35	Marubo, Matis, Matsés e Kanamary	2016	2022 ⁸	CAPES/PARFOR
Manaus	Baixo Amazonas	26	Tukano, Baré, tikuna, Satere Mawé, Karapana e Kokama.	2023	2028	CAPES/PARFOR
Tefé	Médio Solimões	40	Kambeba, Caixana, Miranha, Munduruku e Tikuna	2023	2028	CAPES/PARFOR
Fonte Boa	Médio Solimões	40	Kokama	2024	2029	CAPES/PARFOR
Boa Vista do Ramos	Médio Solimões	40	Sateré Mawé	2024	2029	CAPES/PARFOR
Jutaí	Médio Solimões	40	Tikuna e Kokama	2025	2030	CAPES/PARFOR EQUIDADE
Manicoré	Baixo e Médio Madeira	40	Munduruku, Mura, Tenharin, Torá	2025	2030	CAPES/PARFOR EQUIDADE
Beruri	Baixo Amazonas	40	Apurinã, Dessana, Mura, Tikuna e Kokama	2025	2030	CAPES/PARFOR EQUIDADE

Fonte: Coordenação do Curso de Pedagogia Intercultural (2026).

⁸ A turma teve as aulas paralisadas no período da Pandemia da Covid-19.

Como demonstrado no quadro anterior, o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, concebido como uma formação específica e diferenciada, teve sua primeira turma iniciada em 2014, no Território Etnoeducacional (TEE) Alto Solimões. Essa experiência inaugural foi construída de forma coletiva, envolvendo docentes, lideranças indígenas, organizações representativas e diferentes atores institucionais.

Sua implementação foi marcada por intensos processos de negociação, debates e tensões, decorrentes da necessidade de articular distintas concepções de educação, currículo e formação docente. Longe de representar um obstáculo, esses tensionamentos constituíram parte fundamental do processo de construção do curso, que passou por sucessivos movimentos de avaliação, reorganização e aprimoramento, conduzidos pelo grupo articulador da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em diálogo permanente com o movimento indígena.

Compreender esses processos requer uma perspectiva decolonial. Conforme argumenta Mignolo (2020, p. 23), a diferença colonial foi historicamente produzida desde o século XVI, quando os missionários espanhóis passaram a classificar os povos originários a partir de parâmetros estabelecidos pela racionalidade europeia. O domínio da escrita alfabética, por exemplo, foi utilizado como critério para definir inteligência, civilização e humanidade, legitimando a superioridade do conhecimento ocidental e relegando os saberes indígenas à condição de conhecimentos inferiores.

Nesse sentido, a construção do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena representou também um movimento de enfrentamento dessa lógica colonial, ao reconhecer a legitimidade de outras epistemologias e ao instituir um espaço de negociação entre diferentes matrizes de conhecimento. As tensões vivenciadas ao longo desse processo evidenciam que a interculturalidade não se constitui como um consenso previamente estabelecido, mas como uma prática política e epistemológica de diálogo, disputa e reconstrução permanente das relações entre universidade e povos indígenas.

Destacamos como um avanço a ênfase nos processos de alfabetização e letramento em língua indígena e na língua portuguesa como segunda língua, além da produção de materiais didáticos na mesma perspectiva. Esse foi um dos desejos expressos pelas lideranças e professores indígenas quando da consulta inicial. As turmas iniciadas posteriormente beneficiaram-se das aprendizagens e amadurecimento dessa primeira.

Nessa direção, a matriz curricular diferencia-se de outros cursos de Pedagogia pela inserção de disciplinas específicas sobre a língua indígena e o português como segunda língua. Souza, Bettiol e Oliveira (2020) destacam que essa concepção converge para o fortalecimento de línguas indígenas, a (Re)vitalização de línguas indígenas e a formação de alfabetizadores em língua indígena.

Citamos aqui algumas dessas disciplinas que compuseram o eixo “Letramento, Alfabetização e Infâncias em Contextos Indígenas” : Português para Fins Específicos I e II; Noções de Fonética e Fonologia e Normatização Ortográfica; Morfologia e Sintaxe das Línguas Indígenas; Letramento e Alfabetização na Escola Indígena I e II; Normalização Ortográfica das Línguas Indígenas; Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas; Tópicos Especiais V: Mapeamento do uso social das Línguas indígenas nas comunidades do Vale do Javari; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional I e II (Amazonas, 2019).

Essas disciplinas voltadas especificamente para as áreas de Linguística e de Letramento e Alfabetização possibilitam que os alunos passem por um processo contínuo de reflexão sobre suas próprias línguas e sobre como trabalhá-las em suas salas de aula. Em que pese as dificuldades para o desenvolvimento das mesmas, o resultado das turmas finalizadas e das que estão em andamento demonstram um avanço no que diz respeito ao trabalho desse eixo.

Da mesma forma foi amadurecida e ganhou robustez a organização pedagógica em tempos alternados – tempo universidade e tempo comunidade – em que as atividades de campo e pesquisas nas aldeias alimentam as discussões no tempo universidade; período em que os discentes se reúnem em local previamente combinado e, junto com os docentes da universidade, vivenciam o tempo de estudos e aprofundamento dos conhecimentos indígenas e não indígenas.

O lugar ocupado pelos conhecimentos indígenas na organização do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena buscou questionar a lógica de ocidentalização dos currículos e fundamenta-se na perspectiva da interculturalidade defendida por Catherine Walsh (2003). Nessa concepção, questiona-se a ideia de que apenas os conhecimentos produzidos em determinadas línguas, instituições ou contextos geográficos possuem legitimidade científica e acadêmica. A autora enfatiza, citando o movimento zapatista, que existem saberes produzidos e construídos nas experiências históricas, culturais e territoriais dos povos, que orientam práticas sociais, educativas e modos próprios de compreender o mundo.

É nessa direção que o curso reconhece os conhecimentos indígenas como constitutivos do processo formativo, incorporando tempos e espaços alternados de aprendizagem que articulam universidade, comunidade e territorialidade, fortalecendo o diálogo entre diferentes matrizes epistemológicas e valorizando os processos próprios de produção e circulação dos saberes indígenas. O reconhecimento dos diversos tempos fortalece a identidade dos estudantes indígenas e amplia a presença dos conhecimentos ancestrais no seu percurso formativo.

Igualmente importante na proposta intercultural é a presença de formadores indígenas atuando nas turmas como docentes conforme recomendado pela Resolução 01 (Brasil, 2015) que trata da formação de professores indígenas. A presença das/dos intelectuais indígenas traz para o interior do curso as práticas ancestrais de seus povos e, a partir delas, outros modos de ser, aprender e existir. Essa presença tensiona a centralidade de referenciais exclusivamente ocidentais na universidade e possibilita a circulação de outras epistemologias e formas de produzir conhecimento. Mais do que representação simbólica, trata-se de um movimento que desloca hierarquias epistêmicas e contribui para a construção de práticas formativas interculturais.

Os desafios ainda são inúmeros e apontam para a necessidade de mais diálogo e, sobretudo, uma matriz mais ancorada nas práticas ancestrais dos povos indígenas: comunitarismo, vivências nos territórios e a inclusão dos sábios de seus povos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira cena do texto discute que o acesso de estudantes indígenas à educação superior, ainda que represente avanço importante no enfrentamento das desigualdades históricas, por si só, não garante a transformação das estruturas institucionais. Conforme discutido, a permanência de lógicas universitárias marcadas pela colonialidade do saber opera por meio de mecanismos de invisibilização e subalternização dos conhecimentos indígenas. A aposta de “interculturalizar” os espaços acadêmicos implicam reconhecimento das epistemologias indígenas e a revisão das práticas que legitimaram apenas determinados modos de produzir conhecimento na universidade.

As demais cenas apresentadas permitem afirmar que a presença indígena na universidade desafia estruturas coloniais e abrem espaços de diálogo e interculturalismo. São por meio de diferentes formas de acesso que essas presenças chegam à universidade em cursos específicos ou por meio dos processos seletivos em cotas ou não.

Essa presença de estudantes e intelectuais indígenas têm possibilitado à UEA discutir de forma mais ampliada o uso das línguas indígenas.

Por outro lado, as práticas de letramento na perspectiva da interculturalidade para o ensino e a aprendizagem do Português como L2 evidenciaram como a universidade enriquece quando considera a diversidade linguística de alunos indígenas. A riqueza de um português diferenciado que reflete a história de seus povos nos apresenta a urgência de políticas linguísticas para a valorização das línguas de origem e o reconhecimento que demarca pertencimentos étnicos em contexto universitário.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Universidade do Estado do Amazonas (UEA). *Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI-UEA 2023-2027*. Manaus: Editora UEA, 2023. Disponível em: <https://uea.edu.br/wp-content/uploads/2025/12/pdi2023-2027.pdf>. Acesso em: 6 maio 2026.

BRASIL. ABMES. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2015.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

DÉCADA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DO BRASIL. Quadro geral das línguas indígenas. *Década das Línguas Indígenas do Brasil*, Campinas, 2023.

GORETE NETO, Maria. Português falado por povos indígenas: algumas demandas para a década internacional das línguas indígenas. In: RAZKY, Abdelhak; COSTA, Eliane Oliveira da; GUEDES, Regis José da Cunha (Org.). *Estudos Linguísticos do Português Falado em Áreas Indígenas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Ticuna. *Povos Indígenas no Brasil*, [S. l.], 2021.

JUSTINIANO, Jeiviane dos Santos. *Atlas linguístico dos falares do alto rio Negro ALFARiN*. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de textos e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

NASCIMENTO POTYGUARA, Rita Gomes do. *Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por “autonomia e protagonismo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

RODRIGUES, Eunice Moraes da Rocha. Português Tapuia: um signo de resistência indígena. *Revista Porto das Letras*, [S. l.], v. 4, n. 01, p. 133-154, 2018.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida; OLIVEIRA, Sanderson Soares Castro de. Pedagogia Intercultural Indígena: reflexões sobre a proposta de um currículo diferenciado. In: SOUZA, Luciane Lopes de; SILVEIRA, Diego Omar da; MONCAYO, Vanúbia Araújo Laulate; SILVA, Adan Sady de Medeiros (Org.). *PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas*. Curitiba: CRV, 2020. p. 361-376

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6–39, jan./jul. 2019.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *POLIS, Revista Latinoamericana*, [S. l.], v. 1, n. 4, 2003.

Sobre os autores:

Adria Simone Duarte de Souza: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal

do Amazonas (UFAM). Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). Coordena o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ofertado em Manaus, Tefé, Boa Vista do Ramos e Fonte Boa. Coordenou o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena ofertado nos municípios de São Paulo de Olivença, no Alto Solimões, e Atalaia do Norte, no Vale do Javari. Foi Conselheira Titular do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM) e Conselheira Suplente. É membro do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena (FOREEIA). Atua nos Cursos de Formação de Professores Indígenas e nos cursos de licenciatura da UEA. Possui experiência nas áreas de Currículo, Diferença, Educação Escolar Indígena, Formação de Professores Indígenas, Políticas Curriculares, Produções Curriculares junto às Escolas Indígenas, Interculturalidade e Educação. **E-mail:** adriasduarte@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3234-4882>

Celia Aparecida Bettiol: Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales. Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual foi coordenadora. Foi coordenadora do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) da UEA e atualmente atua no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, como professora e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE). É vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. Atua nas disciplinas de Estágio, Didática, Pesquisa e Prática Pedagógica, Sociedades Indígenas e Educação e Fundamentos da Educação Escolar Indígena. Desenvolve trabalhos e pesquisas nos temas de formação de professores, educação escolar indígena, interculturalidades, formação de professores indígenas, crianças indígenas e sociedades indígenas. **E-mail:** caparecida@uea.edu.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0313-494X>

Jeiviane Justiniano da Silva: Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Letras pela UFAM. Especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual. Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela UFAM. Professora efetiva da Universidade do Estado do

Amazonas (UEA). Atua também como formadora no Projeto Oficinas de Formação em Serviço da Secretaria Municipal de Manaus, realizado em parceria com a UEA. É professora e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia Intercultural da UEA, ofertado em Manaus e Tefé, no Amazonas. Integra o Núcleo de Educação Escolar Indígena da Escola Normal Superior da UEA. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística, e na área de Antropologia, atuando principalmente nos temas de antropologia linguística, sociolinguística, dialetologia, atlas linguístico, multilinguismo, valor funcional das línguas e Educação Escolar Indígena. **E-mail:** jjustiniano@uea.edu.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9708-1158>

Recebido em: 07/05/2026

Aprovado em: 02/08/202

