

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E PIBID EQUIDADE: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS¹

INDIGENOUS TEACHER TRAINING AND PIBID EQUITY: RESIGNIFYING PEDAGOGICAL PRACTICES

Sílvia Carvalho Vieira²
Andréia Oliveira Rabelo³
Eulina Maria Leite Nogueira⁴

RESUMO: Este artigo analisa a experiência de formação continuada com professoras indígenas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, modalidade Equidade. A atividade foi desenvolvida por licenciandas do curso de Formação de Professores Indígenas - FPI, que analisaram criticamente o *Caderno do Futuro* de Língua Portuguesa, destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental. As estudantes identificaram inadequações do material em relação à realidade sociocultural e linguística de suas comunidades e, a partir dessa crítica, elaboraram proposta de ressignificação pedagógica, incorporando elementos de seus territórios, línguas e práticas culturais. O estudo adotou abordagem qualitativa, participativa e formativa-reflexiva, reconhecendo as alunas como protagonistas do processo. Os resultados apontam que a ressignificação de materiais didáticos, mais do que adaptação técnica, constitui ato político-pedagógico de resistência, em diálogo com a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial. Conclui-se que a experiência pode contribuir para a autonomia das licenciandas e para a valorização dos conhecimentos indígenas, reforçando o potencial do PIBID Equidade como política pública para a formação docente diferenciada.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Formação Docente. PIBID Equidade. Conhecimentos Indígenas.

ABSTRACT: This article analyzes an initial training experience for Indigenous teachers within the Institutional Teaching Initiation Grant Program - PIBID, Equity modality. The activity was developed by undergraduate students of the Indigenous Teacher Training program - FPI, who critically analyzed the *Caderno do Futuro* de Língua Portuguesa (Portuguese Language Future Notebook), designed for first-grade elementary school students. The students identified inadequacies in the material regarding the sociocultural and linguistic reality of their communities and, based on this critique, developed a proposal for pedagogical redefinition, incorporating elements of their territories, languages, and cultural practices. The study adopted a qualitative, participatory, formative-reflective approach, recognizing the students as protagonists of the process. The results indicate that the redefinition of teaching materials, more than a technical adaptation, constitutes a political-pedagogical act of resistance, in dialogue with critical interculturality and decolonial pedagogy. It is concluded that the experience contributed to the autonomy of the undergraduate students and to the appreciation of indigenous knowledge, reinforcing the potential of PIBID Equidade as a public policy for differentiated teacher training.

Keywords: Indigenous School Education. Teacher Training. PIBID Equity. Indigenous Knowledge.

¹Este trabalho teve apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM e da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

²Doutoranda em Educação Universidade Federal do Amazonas, Brasil.

³Mestra em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Brasil.

⁴Doutora em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Brasil.

I. INTRODUÇÃO

A formação de professores indígenas tem ocupado lugar de destaque nas políticas públicas brasileiras, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito à educação escolar específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996) e aprofundado pelo Parecer CNE nº 14/1999, Resolução CNE nº 03/1999, Parecer nº 013/2012, Resolução CNE nº 05/2012, Parecer CNE nº 06/2014 e Resolução CNE nº 01/2015, que definiu a Educação Escolar Indígena como espaço diferenciado, no qual currículo, metodologias e materiais devem dialogar com as línguas e os modos de vida das comunidades. No entanto, apesar dos avanços normativos, o cotidiano das escolas indígenas ainda enfrenta tensões decorrentes do uso de materiais didáticos produzidos para contextos homogêneos, que pouco dialogam com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

Nesse cenário, além da criação de licenciaturas específicas para Formação de Professores Indígenas, outros programas podem potencializar a formação, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que tem se apresentado como ação relevante na formação inicial de licenciandos, desde 2007. Atualmente, no que se refere à demanda dos povos indígenas, registra-se o PIBID Equidade, regulamentado pela Portaria CAPES nº 90/2024 e operacionalizada na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pelo Edital nº 10/2024, destinando bolsas específicas a estudantes indígenas, quilombolas, do campo e de outros grupos historicamente sub-representados no magistério. Mais do que uma política de financiamento, o PIBID Equidade constitui um espaço de experiência pedagógica, no qual futuros docentes podem problematizar práticas educativas e elaborar alternativas relacionadas com os princípios da Educação Escolar Indígena e suas realidades.

Assim, este artigo insere-se no contexto da Licenciatura Formação de Professores Indígenas - FPI da UFAM que teve projeto aprovado e, conseqüentemente, é um dos cursos que integra o PIBID Equidade. Especificamente, o texto aborda a experiência formativa das alunas do curso de Formação de Professores Indígenas, participantes do PIBID Equidade da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Assim, este artigo tem por objetivo discutir como essa experiência pode contribuir para a formação docente indígena e em que medida pode favorecer a construção de práticas pedagógicas interculturais. Para isso, organiza-se em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico, discutindo a legislação e as bases conceituais da

Educação Escolar Indígena, da interculturalidade e do letramento. Na segunda, descreve-se a metodologia utilizada, de caráter qualitativo e formativo-reflexivo. Na terceira, são apresentados e discutidos os resultados, com ênfase no processo de análise crítica e reconstrução do material didático. Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições da experiência para o debate sobre formação docente indígena e indicam perspectivas para políticas públicas no âmbito da educação intercultural.

1.1 Saberes, Interculturalidade e Letramentos na Formação de Professores Indígenas

A discussão sobre a formação de professores indígenas no Brasil está enraizada em um percurso histórico de disputas políticas, legais e epistemológicas. A escola indígena, tal como hoje concebida, é fruto de reivindicações dos povos originários por um espaço que, sem negar os conhecimentos universais, se organize a partir de seus próprios modos de ensinar e aprender. Esse tensionamento entre universal e local, entre o material prescrito e o conhecimento comunitário, encontra-se no cerne da experiência relatada neste artigo e exige um diálogo aprofundado com três dimensões: (i) a legislação e as políticas públicas, que configuram o campo da Educação Escolar Indígena; (ii) a interculturalidade e a pedagogia decolonial, que fornecem ferramentas conceituais para compreender práticas educativas críticas; e (iii) a questão dos materiais didáticos e do letramento indígena, que evidencia a necessidade de ressignificação de práticas pedagógicas.

3

1.2 Educação Escolar Indígena: marcos legais e disputas políticas

A Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas ao reconhecer, em seu art. 210, §2º, o direito das comunidades indígenas de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Essa conquista não surgiu de forma espontânea, foi resultado de um movimento intenso das organizações indígenas, que, desde a década de 1970, vinham denunciando a escola como instrumento de assimilação e reivindicando uma educação diferenciada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - nº 9.394/1996 consolidou esse princípio, prevendo, em seus artigos 78 e 79, uma educação bilíngue/multilíngue e intercultural que fortaleça a memória histórica e as línguas indígenas, ao mesmo tempo em que possibilita acesso a conhecimentos da sociedade nacional. Essa dupla dimensão, valorização do próprio e acesso ao outro, configura a tensão estrutural da Educação Escolar Indígena, ou seja,

garantir que os saberes, línguas, práticas culturais, modos de vida e formas de conhecimento do povo indígena sejam respeitados, ensinados e fortalecidos na escola, oferecer também acesso ao conhecimento da sociedade envolvente (não indígena), como a língua portuguesa, os conteúdos científicos, tecnológicos e outros saberes que circulam fora do território indígena.

Esse reconhecimento legal deve ser compreendido em contraste com a história da educação destinada aos povos indígenas no Brasil. Pereira (2024) demonstra que, desde os Diretórios dos Índios no período colonial, houve a imposição da língua portuguesa como mecanismo de assimilação e apagamento das línguas originárias. Essa política de homogeneização encontra ressonâncias atuais em documentos como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que, ao prescrever conteúdos uniformes, ainda pouco considera a diversidade cultural e linguística indígena. O contraste entre esses dois momentos, a imposição histórica e o reconhecimento legal contemporâneo, explicita as disputas políticas que atravessam a Educação Escolar Indígena.

O Parecer CNE nº 14/1999 aprofunda essa discussão, estabelecendo diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Escolar Indígena. O documento afirma que as escolas indígenas diferem das não indígenas por possuírem características próprias de ensino, que incluem metodologias baseadas na oralidade, no protagonismo comunitário e na produção autônoma de materiais. Além disso, o Parecer marca a necessidade de que cada comunidade possa definir seu projeto pedagógico, calendário e currículo, articulando escola e vida comunitária.

Garantido o direito à formação docente específica, tanto inicial como continuada, destacamos os programas recentes, como o PIBID Equidade - Portaria CAPES nº 90/2024 e Edital nº 10/2024, reforçam esse movimento ao destinar bolsas específicas para indígenas, quilombolas e populações do campo. Ao criar condições para a inserção de licenciandos indígenas em práticas pedagógicas, o Programa contribui para a construção de experiências de formação que não se limitam à reprodução de conteúdo, mas possibilitam a crítica e a resignificação.

1.3 Interculturalidade e pedagogia decolonial

A noção de interculturalidade tem sido amplamente utilizada em políticas educacionais e em discursos pedagógicos. Entretanto, como aponta Walsh (2009; 2014), há diferentes formas de compreendê-la. Uma interculturalidade funcional, muitas vezes presente em documentos

oficiais, tende a reduzir o diálogo intercultural a ações pontuais de reconhecimento, sem questionar as hierarquias de poder e de conhecimentos que marcam as relações entre povos indígenas e sociedade envolvente. Já a interculturalidade crítica constitui-se como um projeto político-pedagógico de resistência, que busca deslocar a colonialidade do saber e abrir espaço para epistemologias outras.

Costa et al. (2026) afirmam que essas dimensões convergem na formulação de uma Pedagogia Amazônica e da Interculturalidade. Nessa perspectiva, o presente estudo buscou compreender o ensino e a aprendizagem como processos de criação epistemológica, integrados ao território, à língua e à cosmovisão indígena.

Esse olhar decolonial aproxima-se do que Gersem dos Santos (2006), autor indígena Baniwa, define como inseparabilidade entre educação, território e identidade. Para o autor, a escola indígena só pode cumprir seu papel se estiver vinculada às práticas comunitárias, aos rituais, à cosmologia e às formas próprias de organização social. Do contrário, corre o risco de reproduzir a lógica assimilacionista que historicamente caracterizou a relação entre Estado e povos indígenas.

1.4 Materiais didáticos e letramento indígena

Um dos pontos mais críticos da Educação Escolar Indígena refere-se ao uso de materiais didáticos. Desde os primeiros esforços missionários até os programas governamentais contemporâneos, o material escolar tem sido um dos principais instrumentos de imposição de modelos homogêneos de ensino. O Parecer n. 014/1999 já alertava para a necessidade de que os professores indígenas fossem autores de seus próprios materiais, justamente para evitar que a escola se tornasse um espaço de reprodução de conteúdos descontextualizados.

Para Simas (2009), a escola Potiguara de Monte-Mór ilustra bem essa problemática. A autora constatou que, embora houvesse conhecimento sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, as práticas de letramento observadas eram marcadas por atividades descontextualizadas, centradas em aspectos gramaticais e formais da língua portuguesa. Esse descompasso entre discurso oficial e prática cotidiana revela como a ausência de materiais contextualizados contribui para a manutenção de uma educação escolar pouco significativa para as comunidades.

No campo do letramento, autores como Magda Soares (2009) diferenciam a alfabetização de letramento, ressaltando que não basta decodificar símbolos; é preciso situar a

leitura e a escrita em práticas sociais concretas. Quando aplicado à realidade indígena, esse conceito implica compreender que as práticas de escrita devem dialogar com usos locais da língua, com narrativas orais e com a memória coletiva. Nesse sentido, a reelaboração do Caderno do Futuro pelas pibidianas do PIBID Equidade pode ser vista como uma prática de letramento situada, ao substituir exemplos artificiais por referências da comunidade, as estudantes transformaram a alfabetização em um exercício de identidade e pertencimento.

A ressignificação de materiais didáticos, portanto, não é apenas um ajuste metodológico, mas um ato político e cultural. Como refere Walsh (2014), a pedagogia decolonial se faz nos pequenos gestos que questionam e recriam as formas de ensinar. Em síntese, ao articular legislação, interculturalidade crítica e letramento indígena, percebe-se que a formação de professores indígenas demanda mais do que o domínio de conteúdos acadêmicos. Exige a capacidade de questionar materiais, currículos e práticas, criando novas formas de ensinar que partem da realidade comunitária.

2. MÉTODOS

A metodologia articulou três dimensões: (i) a abordagem qualitativa, voltada à compreensão de sentidos; (ii) a perspectiva participativa, que reconhece as alunas indígenas como protagonistas e co-autoras; e (iii) o caráter formativo-reflexivo, que transforma a própria experiência pedagógica em espaço de aprendizagem crítica. Essa opção metodológica está em consonância com o escopo da Educação Escolar Indígena, que, como prevê o Parecer CNE nº 14/1999, valoriza a autonomia docente e a produção de conhecimentos contextualizados.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, por entender que os fenômenos educativos, em especial aqueles vivenciados em contextos indígenas, não podem ser reduzidos a mensurações ou generalizações estatísticas. Conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa busca interpretar significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, enfatizando a compreensão dos processos e das relações em seus contextos socioculturais.

Do ponto de vista metodológico, a atividade desenvolveu-se em três momentos complementares:

Análise crítica do material didático: em um encontro formativo, as alunas receberam o Caderno do Futuro de Língua Portuguesa, destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, foi orientado que, a partir do conhecimento do povo de cada uma, fossem reelaboradas as atividades propostas. Foi disponibilizado 7 dias para realização da atividade. No retorno, inicialmente,

realizou uma discussão coletiva sobre o uso do material (Caderno do Futuro) nos espaços de educação indígena, sendo que foi analisado como incompatível para o contexto indígena. Nesse processo, identificaram elementos de descompasso, com destaque para o uso de imagens distantes de sua realidade cultural, assim como linguística, já que o material é monolíngue em língua portuguesa.

Ressignificação e reconstrução pedagógica: A partir da análise da lição 01 do Caderno do Futuro - Caderno 01, foi orientada a adequação do material ao contexto das escolas indígenas, mas também para reelaborar a atividade de ensino do alfabeto, incorporando atividades para desenvolvimento da oralidade, considerando que o material está centrado na escrita, porém, no contexto indígena, a prática oral para manutenção e fortalecimento tanto de línguas indígenas, quanto dos conhecimentos tradicionais, tendo como “livro” os anciões, sábios, referências significativas de suas comunidades.

Reflexão formativo-reflexiva: por fim, realizou-se uma sistematização da experiência, em que as próprias estudantes refletiram sobre o processo, destacando os aprendizados e desafios. Esse momento foi conduzido de forma colaborativa, possibilitando o diálogo entre experiências individuais e práticas culturais coletivas. Esse movimento aproxima-se do que Zeichner (1993) define como formação reflexiva, em que a prática docente é entendida como espaço de análise crítica e de transformação, e do que Walsh (2014) denomina pedagogia decolonial, que se materializa nos gestos cotidianos de reelaboração do currículo e dos materiais.

A metodologia pode ser caracterizada, assim, como formativo-reflexiva. A experiência constituiu-se não apenas como objeto de análise, mas como espaço de formação em si mesma, ao criticar e reconstruir o material, as pibidianas aprenderam sobre didática, interculturalidade e letramento indígena. Essa característica distingue a atividade de pesquisas meramente descritivas ou avaliativas, aproximando-a de uma perspectiva de pesquisa-ação Tripp (2005), em que os sujeitos investigam sua própria prática com vistas à transformação.

Os dados utilizados na elaboração deste artigo são resultado de registros escritos das atividades, anotações de campo da supervisora e, sobretudo, das produções das alunas, que reelaboraram a atividade do Caderno do Futuro. O material foi analisado de modo interpretativo, buscando identificar como se configuraram as críticas ao material base, as propostas de resignificação e as reflexões sobre a experiência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A crítica ao Caderno do Futuro

O ponto de partida da atividade consistiu na análise coletiva do Caderno do Futuro de Língua Portuguesa, destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental. O material, produzido para colaborar com as escolas e professores, propõe atividades voltadas ao processo de ensino de língua portuguesa, em uma perspectiva estruturalista, utilizando exemplos do cotidiano urbano para introduzir letras, palavras e frases.

As docentes em formação constataram que o enfoque do alfabeto e os exemplos propostos não dialogavam com a realidade sociocultural e linguística de suas comunidades indígenas. Esse distanciamento motivou um processo de ressignificação pedagógica, no qual reconstruíram a atividade, a partir de referências locais, como território, ancestralidade, fauna, flora e língua indígena.

A experiência analisada ultrapassa o âmbito da adaptação didática. Trata-se de um exercício de autoria e de protagonismo crítico que, em consonância com a concepção de interculturalidade crítica Walsh (2009 e 2014), desloca hierarquias coloniais e valoriza epistemologias indígenas. Ao reelaborar o ensino do alfabeto, as licenciandas não apenas produziram um recurso pedagógico mais significativo, mas também afirmaram que a formação docente indígena deve ser entendida como espaço de produção de conhecimentos decoloniais, vinculados às práticas e cosmologias de seus povos.

As alunas indígenas, todas participantes do curso de Formação de Professores Indígenas - FPI e bolsistas do PIBID Equidade, observaram que os conteúdos e imagens do material não correspondiam à realidade de suas comunidades. Identificaram, por exemplo, que para o ensino do alfabeto recorriam a palavras e contextos estranhos ao seu cotidiano. Enquanto o Caderno apresentava “G de Girafa” ou “U de Uva”, as estudantes destacaram que tais referências não dialogavam com a vida da aldeia, marcada por outros elementos simbólicos e linguísticos.

Essa percepção gerou uma discussão crítica sobre o caráter homogeneizador dos materiais didáticos. Inspiradas pelas leituras e debates no curso de licenciatura, as alunas concluíram que a simples utilização do Caderno do Futuro significaria impor um modelo de ensino alheio à realidade indígena, contribuindo para a desvalorização de seus conhecimentos. Nesse sentido, retomaram o que o Parecer CNE nº 14/1999 já previa a necessidade de materiais específicos, produzidos a partir das línguas e culturas próprias.

Essa constatação também dialoga com a análise de Pereira (2024), que demonstra como, desde os Diretórios dos Índios no período colonial, a imposição da língua portuguesa foi utilizada como mecanismo de assimilação cultural e apagamento das línguas originárias. Segundo a autora, essa lógica de homogeneização encontra ressonâncias contemporâneas em políticas como a BNCC, que, ao prescrever currículos uniformes, ainda pouco considera a diversidade cultural e linguística indígena. Ao criticar o *Caderno do Futuro*, as pibidianas, portanto, atualizam uma resistência histórica contra materiais que silenciam ou invisibilizam os conhecimentos ancestrais.

3.2 A resignificação da atividade de alfabetização

No caso analisado, o objetivo não foi avaliar a eficácia do material didático em termos de desempenho, mas compreender como alunas indígenas, em formação inicial, elaboraram sentidos e produziram alternativas pedagógicas a partir de uma prática concreta no âmbito do PIBID Equidade da UFAM.

O caráter participativo também foi central, a experiência analisada foi desenvolvida de forma coletiva, envolvendo alunas do curso de Formação de Professores Indígenas - FPI que participaram como bolsistas do PIBID Equidade. Essas estudantes não foram tratadas como “informantes”, mas como protagonistas e co-autoras do processo formativo. A própria dinâmica da atividade, análise crítica do *Caderno do Futuro* e reconstrução da proposta de ensino do alfabeto, configurou-se como exercício de autoria pedagógica e como ação de pesquisa-formação.

A experiência das pibidianas, analisada ao questionar a pertinência do *Caderno do Futuro* e propor uma reconstrução do ensino do alfabeto, concretiza, em nível micro, o que a legislação e as políticas afirmam em nível macro: o direito à diferença, à autoria e à produção de uma pedagogia própria.

Diante dessa constatação, as pibidianas propuseram a resignificação da atividade de ensino do alfabeto. O exercício não foi meramente substituir palavras, mas reconstruir o material em uma lógica intercultural. No lugar de exemplos genéricos, elaboraram atividades que partiam de referências do território, da fauna, da flora e da vida comunitária.

Assim, “G de Girafa” deu lugar a “G de Guaraná”, termo que remete ao fruto presente no território Sateré-Mawé, e “U de Uva” foi substituído por “U de Urucum”, fruto que serve para pintura corporal e colorido muito presente nas culturas indígenas e na cosmologia. A cada

letra, as estudantes buscaram conectar a aprendizagem da língua portuguesa a elementos culturalmente significativos, valorizando tanto o vocabulário indígena quanto o bilinguismo/multilinguismo presente em suas comunidades.

Esse processo de reconstrução revelou um exercício de autoria pedagógica. As alunas demonstraram capacidade de questionar um material institucionalizado e de elaborar alternativas que respondessem às necessidades de suas futuras salas de aula. Do ponto de vista formativo, o exercício funcionou como prática decolonial Walsh (2014), na medida em que deslocou a hierarquia de saberes, colocando os conhecimentos indígenas como eixo estruturante do ensino.

3.3 Sentidos atribuídos ao processo

Na etapa de reflexão, as pibidianas destacaram que a experiência lhes permitiu compreender que o papel do professor indígena não é apenas transmitir conteúdos prontos, mas produzir práticas pedagógicas contextualizadas. Esse aprendizado foi descrito como fundamental para sua formação docente, pois reforçou a ideia de que ser professora indígena implica atuar como mediadora entre conhecimentos locais e conteúdos da escola formal.

As estudantes também ressaltaram que a atividade lhes deu confiança para questionar materiais didáticos oficiais e autonomia para elaborar propostas próprias. Esse protagonismo crítico encontra ressonância em autores como Zeichner (1993), ao defender a importância da formação reflexiva, e em Santos (2006), ao afirmar que a escola indígena só cumpre sua função se estiver vinculada ao território e à identidade do povo.

Além disso, o processo permitiu que as alunas percebessem a alfabetização não apenas como decodificação da escrita, mas como prática social Soares (2009). Ao incorporar palavras e imagens do cotidiano da comunidade, a aprendizagem da língua portuguesa se tornou exercício de memória, identidade e pertencimento, aproximando-se do conceito de letramento indígena, descrito por Simas (2009).

No caso em análise, a produção das alunas do PIBID equidade não apenas corrige uma inadequação, mas inaugura uma forma de ensinar que coloca os conhecimentos indígenas no centro do processo pedagógico.

3.4 Discussão da experiência

A experiência relatada neste artigo exemplifica como esse movimento pode se materializar em práticas concretas, ao analisar e reconstruir o Caderno do Futuro, as alunas indígenas do PIBID Equidade exercitam um protagonismo formativo que vai ao encontro das diretrizes legais, dialoga com a interculturalidade crítica e afirma o letramento indígena como prática social

A análise dos resultados revela que a experiência vai além da adaptação de um material didático: trata-se de um gesto político e pedagógico que evidencia a efetividade do PIBID Equidade como espaço de formação docente intercultural. Ao problematizar e reconstruir o Caderno do Futuro, as alunas indígenas materializaram o que a legislação brasileira e a literatura acadêmica vêm defendendo há décadas: a necessidade de uma educação escolar indígena que valorize os conhecimentos locais e promova práticas pedagógicas próprias.

Esse movimento indica que a formação inicial, quando articulada a programas como o PIBID equidade, pode favorecer a emergência de docentes indígenas como sujeitos críticos e autores de seus currículos. A experiência relatada exemplifica como o exercício de ressignificação pedagógica, mesmo em atividades aparentemente simples como o ensino do alfabeto, constitui prática decolonial que tensiona as estruturas tradicionais da escola e fortalece a autonomia indígena no campo educativo.

11

4. CONCLUSÃO

A experiência desenvolvida pelas alunas indígenas do curso de Formação de Professores Indígenas - FPI, no âmbito do PIBID Equidade, evidencia que a formação docente indígena constitui-se como um campo de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas. Ao analisar criticamente o *Caderno do Futuro* e repensar a proposta de ensino do alfabeto a partir de referências culturais próprias, as licenciandas reafirmaram que a docência, nesses contextos, não se limita à transmissão de conteúdos prescritos, mas envolve a autoria e a criação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais.

O exercício de ressignificação, longe de ser um mero ajuste metodológico, revelou-se como ato político-pedagógico de resistência. Assim como Pereira (2024) demonstra que a imposição da língua portuguesa pelos Diretórios dos Índios representou, no período colonial, mecanismo de assimilação cultural e apagamento das línguas originárias, também hoje materiais homogêneos como o *Caderno do Futuro* e políticas universais como a BNCC carregam

ressonâncias dessa lógica. Nesse sentido, o gesto das PIBIDianas atualiza uma trajetória histórica de enfrentamento, recolocando os conhecimentos indígenas no centro da prática pedagógica.

Do ponto de vista formativo, a experiência contribuiu para a construção de uma postura reflexiva e crítica, ao valorizar a análise da própria prática como elemento constitutivo da docência. Mais que isso, possibilitou às estudantes compreenderem que ser professora indígena significa atuar na fronteira entre dois mundos: o da escola, com suas exigências institucionais e curriculares, e o da comunidade, com seus conhecimentos, línguas e cosmologias. Essa condição fronteiriça exige uma pedagogia de autoria, que não reproduza modelos externos, mas crie alternativas em diálogo com a realidade comunitária da aldeia.

Do ponto de vista teórico, a experiência mostra a pertinência da interculturalidade crítica, tal como formulada por Walsh (2009, 2014), para interpretar práticas formativas indígenas. A reconstrução da atividade de alfabetização não pode ser vista como simples contextualização, mas como deslocamento epistemológico, ao substituir exemplos genéricos por referências do território, as alunas desestabilizaram hierarquias coloniais e legitimaram epistemologias próprias. Em termos de letramento, em consonância com Soares (2006) e Simas (2009), o caso evidencia que a alfabetização não se reduz ao domínio do código, mas deve ser entendida como prática social, vinculada à memória, à oralidade e à identidade.

12

Do ponto de vista político, o estudo reforça a relevância do PIBID Equidade como política pública. A Portaria CAPES nº 90/2024 e o Edital nº 10/2024 instituíram instrumentos para garantir bolsas a estudantes indígenas, mas a experiência aqui relatada mostra que sua importância ultrapassa o aspecto financeiro, o Programa cria espaços de experimentação pedagógica, em que os licenciandos não apenas vivenciam a docência, mas exercem protagonismo crítico na produção de conhecimentos. Em um cenário de ameaças recorrentes à continuidade de programas voltados à equidade, essa experiência aponta para a necessidade de sua manutenção e expansão.

Contudo, limites a reconhecer, trata-se de uma experiência localizada, desenvolvida em um grupo restrito de estudantes e em torno de um único material didático. Ainda que os resultados apontem para aprendizagens significativas, não é possível generalizar os achados para todas as realidades indígenas. Essa limitação, entretanto, não diminui a relevância do estudo, mas indica a necessidade de ampliar pesquisas em diferentes comunidades, comparando práticas e analisando como distintos povos ressignificam currículos, materiais e metodologias.

As projeções futuras podem se desdobrar em pelo menos três eixos: (i) investigar práticas

bilíngues e multilíngues na alfabetização indígena, articulando português e línguas maternas;

(ii) explorar o uso de tecnologias digitais na produção de materiais didáticos contextualizados;

(iii) analisar como programas como o PIBID Equidade dialogam com outras políticas de formação docente e de fortalecimento das escolas indígenas. Tais caminhos podem enriquecer o campo da Educação Escolar Indígena e fortalecer as lutas por uma educação diferenciada e intercultural.

Ao dialogar com debates recentes e com a análise de Pereira (2024), este artigo contribui para reafirmar que a diferença não deve ser vista como obstáculo, mas como eixo estruturante da formação docente indígena. A resignificação do *Caderno do Futuro* mostra que a produção de materiais não é uma etapa secundária do trabalho docente, mas sim parte central da luta por reconhecimento e autonomia. Nesse sentido, a experiência aqui relatada não se encerra em si mesma, mas aponta para a possibilidade de uma escola indígena que, sem abrir mão do diálogo com a sociedade envolvente, constrói práticas próprias, enraizadas no território, na língua e na cosmologia de cada povo.

A atividade realizada pelas alunas indígenas do PIBID Equidade da UFAM ilustra essa dimensão crítica. Ao perceberem que o *Caderno do Futuro* apresenta exemplos e ilustrações desconectados de sua realidade, as alunas não apenas apontaram a inadequação, mas propuseram uma alternativa baseada em palavras, símbolos e referências de seu território. Esse gesto é intercultural no sentido mais profundo, não se trata de inserir elementos “exóticos” em um material pré-fabricado, mas de reconfigurar a lógica de ensino da alfabetização para que dialogue com saberes indígenas. Nesse processo, as pibidianas assumem protagonismo decolonial, questionando hierarquias de conhecimento e produzindo novas formas de ensinar.

5. AGRADECIMENTOS E FINANCIAMENTO

À Universidade Federal do Amazonas - UFAM, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, à Formação de Professores Indígenas - FPI, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, pelo apoio institucional e pelo financiamento concedido, elementos fundamentais para a continuidade das atividades de pesquisa do programa e para a viabilização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/CNE, 1999.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mar. 2024.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Edital nº 10/2024**. Seleção de Projetos Institucionais de Iniciação à Docência no âmbito do PIBID. Brasília: CAPES, 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

COSTA, M. C. et al. Produção de Material Etnoeducacional e Interdisciplinaridade: A Natureza Como Espaço de Aprendizagem. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-23, 2026. ISSN: 2965-6672.

PEREIRA, Janete Santos Carvalho. O Diretório dos índios e a implantação da língua portuguesa versus BNCC: Cultura e apagamento da língua indígena. *Porto das Letras*, [S. l.], v. 9, n. 4, p. Artigo 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/15670>. Acesso em: 12 set. 2025.

SANTOS, Gersem dos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

SIMAS, Hellen Picanço. **Letramento indígena: das práticas de letramento ao valor da escrita na comunidade indígena Potiguara**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial**. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 61-76, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Abya-Yala, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. **Tradition and reform in the education of teachers.** London: Routledge, 1993.