UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CÁSSIA GONÇALVES ALENCAR

A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: LIVROS DIFERENCIADOS E SEUS USOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO FUNDAMENTAL NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS, MS

DOURADOS – MS
2026

CÁSSIA GONÇALVES ALENCAR

A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: LIVROS DIFERENCIADOS E SEUS USOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO FUNDAMENTAL NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS, MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profª Drª Marta Coelho Castro Troquez

DOURADOS – MS

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A368a Alencar, Cássia Gonçalves
A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA:: LIVROS DIFERENCIADOS E SEUS USOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO FUNDAMENTAL NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS, MS [recurso eletrônico] / Cássia Gonçalves Alencar. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Marta Coelho Castro Troquez.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio

1. Educação Escolar Indígena. 2. Estudos Decoloniais. 3. Materiais Didáticos. I. Troquez, Marta Coelho Castro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

A minha família, por todo apoio e incentivo na continuidade dos estudos acadêmicos.

A meu esposo e companheiro, que mais pude contar no processo de construção da pesquisa.

Aos professores e professoras da pós-graduação, que foram excelentes nas disciplinas cursadas em 2024.

A professora orientadora desta pesquisa, Doutora Marta Coelho Castro Troquez, a qual foi professora e incentivadora no decorrer do mestrado.

As parcerias construídas no programa durante as disciplinas, agradeço imensamente a Silvana, Rosimeire e Luana por nosso grupo de apoio.

Agradeço as Escolas Municipais Indígenas que aceitaram participar da pesquisa e foram gentis em me receber.

A Universidade Federal da Grande Dourados e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de cursar e viver o mestrado.

A CAPES pela bolsa de demanda social, sem ela, não teria a oportunidade de permanecer neste processo.

Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar.
(Ailton Krenak, 2019, p. 25)

RESUMO

A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) foi instituída por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 1061, em 2013, e no mesmo ano a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), regulamentou a ação pela Portaria n.º 98 de 6 de dezembro de 2013. A pesquisa objetivou analisar como os livros produzidos no âmbito do programa ASIE contribuem para a promoção da interculturalidade crítica nas práticas escolares de escolas municipais indígenas em Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Como objetivos específicos, buscou: discutir a garantia do direito a livros/materiais didáticos diferenciados para as/nas escolas indígenas e o programa ASIE instituído como uma resposta a este direito; inventariar, caracterizar e analisar os livros diferenciados presentes nas escolas municipais da Reserva Indígena de Dourados (RID); e verificar o uso dos livros da ASIE nestas escolas, na percepção dos/as gestores/as. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Foram ouvidos/as gestores/as de três escolas municipais indígenas de Dourados/MS e descritos os livros produzidos pela ASIE presentes nas escolas que foram visitadas. Os resultados evidenciam que os livros produzidos pela ASIE constituem importantes instrumentos de valorização das línguas guarani, terena e kaiowá, assim como dos saberes tradicionais, contribuindo significativamente para a promoção da interculturalidade crítica. Os materiais analisados fortalecem o reconhecimento das epistemologias indígenas nos espaços escolares, principalmente se forem incorporados ao planejamento pedagógico. No entanto, foram identificados alguns desafios relacionados à: quantidade e distribuição dos livros; demanda de processos formativos para seu uso adequado; e dificuldades causadas pelo enfraquecimento das línguas indígenas em alguns contextos. Concluímos que a ASIE e os livros analisados representam um avanço na luta por uma educação escolar indígena diferenciada, mas sua permanência e consolidação depende de ações contínuas, e práticas alinhadas com o enfrentamento da colonialidade do poder, do saber e do ser, na promoção de uma interculturalidade crítica nas escolas indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena (EEI). Estudos Decoloniais. Materiais Didáticos.

ABSTRACT

The Indigenous Knowledge in Schools Action (ASIE) was established through Ordinance No. 1,061 of the Brazilian Ministry of Education (MEC) in 2013. In the same year, the Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI) regulated the initiative through Ordinance No. 98 of December 6, 2013. This study aimed to analyze whether the books produced within the ASIE program contribute to promoting critical interculturality in the educational practices of indigenous municipal schools in Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Specifically, the research sought to: discuss the guarantee of the right to differentiated textbooks/teaching materials for/in indigenous schools and the ASIE program established as a response to this right; inventorying, characterizing, and analyzing the differentiated books present in the municipal schools of the Dourados Indigenous Reserve (RID); and examine how ASIE books are used in these schools from the perspective of school administrators. Adopting a qualitative approach, the study was conducted through a literature review, document analysis, and semi-structured interviews. School administrators from three Indigenous municipal schools in Dourados, Mato Grosso do Sul, were interviewed, and the ASIE books available in the visited schools were described and analyzed. The findings indicate that the books produced by ASIE constitute important instruments for valuing the Guarani, Terena, and Kaiowá languages, as well as traditional knowledge, contributing significantly to the promotion of critical interculturality. The analyzed materials strengthen the recognition of indigenous epistemologies in school spaces, especially if incorporated into pedagogical planning. However, some challenges were identified, including the limited quantity and distribution of the books, the need for teacher education processes to support their appropriate use, and difficulties arising from the weakening of Indigenous languages in certain contexts. The study concludes that ASIE and the analyzed books represent an important step forward in the struggle for differentiated indigenous school education. Nevertheless, their continuity and consolidation depend on ongoing actions and educational practices committed to confronting the coloniality of power, knowledge, and being, while fostering critical interculturality in indigenous schools.

Keywords: Indigenous School Education. Decolonial Studies. Teaching Materials.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa das Redes de Instituições de Ensino Superior - RIES 37
Figura 2 - Mapa da Reserva Indígena de Dourados 51
Figura 3 - Imagem da Escola Municipal Indígena Agustinho 56
Figura 4 - Imagem da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu 57
Figura 5 - Imagem da Escola Municipal Indígena Ramão Martins 58
Figura 6 - Livros identificados na Biblioteca da Escola A 60
Figura 7 - Livros ASIE presentes na Escola A 63
Figura 8 - Outros livros diferenciados na Escola A 64
Figura 9 - Livros identificados na Biblioteca da Escola B 65
Figura 10 - Livros ASIE presentes na Escola B 67
Figura 11 - Outros livros diferenciados na Escola B 68
Figura 12 - Livros ASIE presentes na Escola C 69
Figura 13 - Outros livros diferenciados na Escola C 70
Figura 14 - Trecho do livro indígena "Mymba Ñarõnguéra" 77
Figura 15 - Trecho do livro indígena "IKOROKOVOPE NE TÊRENOE" 78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Inventariação dos livros diferenciados na Escola A.....60
Tabela 2 - Inventariação dos livros diferenciados na Escola B.....65
Tabela 3 - Inventariação dos livros diferenciados na Escola C.....68
Tabela 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....82

LISTA DE SIGLAS

ASIE – Ação Saberes Indígenas na Escola

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

EEI – Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MECA – Missão Evangélica Caiuá

PNE – Plano Nacional de Educação

RID – Reserva Indígena de Dourados

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO E FUNDAMENTOS TEÓRICOS ..15

1.1 Metodologia da pesquisa..... 15

1.2 Perspectiva Teórica: Estudos Decoloniais 17

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DIREITO A MATERIAIS DIFERENCIADOS..... 21

2.1 Aspectos históricos da EEI 21

2.2 Os Documentos Normativos e o Direito a materiais nas Línguas Indígenas..... 26

CAPÍTULO 3 – A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: CONTEXTO HISTÓRICO 35

3.1 Percurso histórico da ASIE..... 35

3.2 Princípios e Diretrizes da ASIE 46

CAPÍTULO 4 – A RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS 50

4.1 Criação e resistência da RID..... 50

4.2 As Escolas Municipais da Reserva Indígena de Dourados..... 54

4.2.1 Escola Municipal Indígena Agustinho 55

4.2.2 Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu – Pólo..... 56

4.2.3 Escola Municipal Indígena Ramão Martins 58

CAPÍTULO 5 - LIVROS DIFERENCIADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA RID 59

5.1 Inventariação, caracterização e análise dos materiais..... 59

5.2 O uso dos livros ASIE nas Escolas Municipais da RID 81

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 92

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 95

APÊNDICES 102

INTRODUÇÃO

As palavras de Ailton Krenak (2019) nos convidam a uma reflexão “vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar”, usamo-las neste trabalho como uma provocação no sentido de repensarmos os modos de agir e de estar no campo da educação, o qual historicamente tem sido atravessado por práticas coloniais. É pensando na perspectiva de resistência dos povos originários que buscamos novos modos de aprender nesta pesquisa.

Minha formação inicial em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) possibilitou o primeiro contato com o campo da Educação Escolar Indígena, por meio de disciplina obrigatória do curso. As discussões desenvolvidas nesse contexto evidenciaram a relevância da temática tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, ao problematizar as marcas do processo de colonização no Brasil e a necessidade de valorização das múltiplas culturas, línguas e tradições dos povos originários nos espaços educativos.

Considerando minha posição como pesquisadora não-indígena, busquei desenvolver esta investigação com atenção, respeito e responsabilidade, assumindo um olhar crítico orientado por perspectivas decoloniais. Tal posicionamento implica reconhecer que as marcas da colonialidade ainda se inserem sobre os modos de produção do conhecimento e processos educacionais, ao mesmo tempo em que povos resistem e lutam para a valorização de suas identidades, saberes e línguas. Nesse sentido, esta pesquisa contribui ao afirmar a importância dos processos educacionais específicos e materiais escritos nas línguas indígenas.

A definição do tema desta pesquisa também foi atravessada por experiências formativas vivenciadas no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola. Em 2024, participei de encontros de formação promovidos pela Rede/MS via YouTube, bem como do evento de encerramento da ação na Aldeia Amambai. Esses momentos permitiram uma aproximação com o programa e com os relatos de coordenadores/as e formadores/as envolvidos em sua implementação, o que evidenciou a importância da produção de materiais didáticos nas línguas indígenas e o fortalecimento de práticas educativas contextualizadas.

Ao desenvolver uma pesquisa no campo da Educação Escolar Indígena, compreendo a necessidade de assumir uma postura crítica diante das relações sociais historicamente construídas. Assim, ao me situar como pesquisadora branca e não-indígena, reconheço a importância de refletir sobre os lugares de privilégio que atravessam a produção do conhecimento. Assumimos um compromisso com as perspectivas antirracistas e decoloniais que orientam esta pesquisa.

No contexto brasileiro a Educação Escolar Indígena (EEI) foi historicamente marcada por processos de imposição cultural e linguística. Antes de ocorrer o direito a EEI específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, o processo de educação escolar dos povos indígenas foi um meio dos colonizadores dominarem e catequizarem os povos originários (Troquez, 2006; 2014; Troquez e Nascimento, 2020).

A partir da Constituição Federal de 1988, foram reconhecidos os direitos dos povos indígenas à cultura, aos seus territórios de ocupação tradicional e a uma educação diferenciada, o que impulsionou a construção de políticas e práticas voltadas à valorização dos saberes indígenas. Portanto, a EEI é uma modalidade da educação básica que visa garantir aos povos indígenas o ensino diferenciado (Brasil, 1988; 1996; 1998; 2013).

Nesse cenário, destaca-se a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) instituída por meio da Portaria do MEC n.º 1061, em 2013, com o objetivo a promover a formação continuada de professores da EEI; a produção de recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da organização comunitária das escolas indígenas e que ofereçam subsídios para elaboração de currículos, além de fomentar pesquisas para construção de materiais didáticos.

A ASIE afirma uma formação continuada para professores e professoras indígenas que parte da necessidade do ensino intercultural e diferenciado, e isso é necessário visto que nas escolas indígenas em Dourados/MS estão presentes alguns desafios para uma escola descolonizadora (Carneiro, 2024; Lima, 2024; Troquez e Nascimento, 2020).

Entendemos, portanto, a relevância significativa de compreender os aspectos deste programa, e mais ainda, entender como os produtos da ASIE foram incorporados nas práticas escolares dentro das escolas municipais indígenas, visto que além de formação continuada, a ação também se constitui como espaço para construção de materiais pedagógicos/didáticos escritos nas línguas maternas e/ou bilíngues para os/as alunos/as indígenas, que se encontram em cada comunidade.

A necessidade de pensar em livros didáticos apropriados e específicos para as escolas indígenas configura uma pauta de discussão em vários documentos legais, referenciais e Diretrizes, tal qual discutido por Troquez (2019). Entendemos que, devido às marcas vindas do processo de colonização do país e às marcas da colonialidade, identificamos a importância de investigar como foi o processo da Ação Saberes Indígenas na Escola, e como se dá o uso dos livros didáticos nas Escolas Indígenas, principalmente ao considerarmos que a ASIE constitui um meio para valorização dos saberes, línguas, identidade e cultura dos povos originários.

A EEI perpassa dimensões para além dos saberes indígenas, ela está vinculada à história dos povos originários no Brasil, a qual é marcada pela tentativa de destruição do seu passado, da sua ancestralidade, de seus territórios, os quais foram explorados e muitos povos dizimados, visto que todos os indivíduos que não eram brancos e europeus foram considerados indignos de humanidade.

Estes processos podem ser explicados a partir do entendimento da colonialidade que subestimou seus corpos, suas formas de organização e seus saberes. Uma resposta a isto é uma pedagogia decolonial a partir de uma perspectiva de interculturalidade crítica. (Troquez e Nascimento, 2020).

Considerando que as escolas da RID passaram a fazer parte do Programa ASIE, desde sua implantação em 2013, a pergunta que objetivamos responder nesta pesquisa é: como os livros produzidos no âmbito do programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) são usados e, se contribuem, de que maneira contribuem para a promoção de uma interculturalidade crítica nas práticas escolares de escolas municipais indígenas?

Portanto, o objetivo geral da pesquisa se concentra em: analisar como os livros produzidos no âmbito do programa ASIE contribuem para a promoção da interculturalidade crítica nas práticas escolares de escolas municipais indígenas, sendo os objetivos específicos: A) Discutir a garantia do direito a livros/materiais didáticos diferenciados para as/nas escolas indígenas e o programa ASIE instituído como uma resposta a este direito. B) Inventariar, caracterizar e analisar os livros diferenciados presentes nas escolas da Reserva Indígena de Dourados (MS). C) Verificar o uso dos livros da Ação Saberes Indígenas na Escola, na percepção dos gestores/as.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos os caminhos metodológicos que orientaram os procedimentos da investigação. Descrevemos as abordagens e métodos utilizados, assim como o processo de realização da pesquisa de campo, os critérios de seleção dos participantes, materiais analisados e escolhas realizadas.

No segundo capítulo, discutimos acerca da Educação Escolar Indígena (EEI) e o direito a materiais diferenciados. No primeiro item intitulado *Aspectos históricos da EEI*, procuramos descrever o processo histórico de escolarização dos povos originários no Brasil, até que, por meio de lutas conquistassem o direito aos seus processos próprios de aprendizagem, e por fim, a então modalidade da Educação Básica que prevê, por meio de aparatos legais, tais direitos no currículo e nas práticas escolares. No segundo item do primeiro capítulo, o qual foi nomeado, *os documentos normativos e o direito a materiais nas Línguas Indígenas*, nos propomos a apresentar e analisar os documentos que regulamentam, orientam, contribuem para a EEI, e

discutir o que esses documentos apresentam sobre a construção de materiais didáticos nas línguas indígenas.

No terceiro capítulo do trabalho, abordamos o programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE). O primeiro item, identificado como *percurso histórico da ASIE,* busca detalhar como se deu o processo de construção desse programa. Utilizamos neste capítulo resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir de trabalhos e da Portaria n.º 98 da SECADI. No segundo item, *princípios e diretrizes da ASIE,* apresentamos as características expostas no documento que regulamenta a ASIE, buscando descrever o que a Portaria aponta enquanto objetivos e estrutura dos materiais didáticos nas línguas indígenas.

No quarto capítulo, apresentamos a discussão e contextualização do processo histórico da Reserva Indígena de Dourados (RID), no primeiro item do capítulo, intitulado *criação e resistência da RID*, abordamos brevemente o processo da política de aldeamento que conduziu a construção da RID, as estruturas sociais e contextos da população. No segundo item, intitulado *As Escolas Municipais da Reserva Indígena de Dourados*, subdividido em três itens para caracterizar a *Escola Municipal Indígena Agustinho,* a *Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu – Pólo e Escola Municipal Indígena Ramão Martins,* descrevemos o contexto de criação das escolas dentro da RID.

O quinto e último capítulo, apresenta os resultados do processo de inventariar, caracterizar e analisar os livros diferenciados e livros da ASIE encontrados nas escolas municipais indígenas, em que detalhamos o quantitativo de materiais, e algumas percepções referente aos livros produzidos no programa. São apresentados na sequência os resultados e discussões referentes às entrevistas semiestruturadas com os/as gestores das escolas. E, ao final, apresento as considerações finais, as referências e os apêndices.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado na pesquisa, o qual aborda os caminhos teóricos e éticos que fundamentaram a investigação. Discorremos sobre as etapas realizadas no processo de escrita e da pesquisa construída nas escolas municipais indígenas, os critérios adotados na escolha dos participantes e o que foi possível cumprir dentro da nossa proposta de investigação.

1.1 Metodologia da pesquisa

A construção desta pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa, por ser um posicionamento teórico e metodológico coerente com o campo da Educação Escolar Indígena e com a perspectiva decolonial que orienta as discussões.

A abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001), busca compreender fenômenos sociais a partir de seus significados, considerando os contextos, as experiências e as relações sociais que os constituem. Como procedimentos metodológicos, utilizamos à pesquisa bibliográfica, a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. O percurso investigativo foi construído a partir das relações estabelecidas e possibilidades de acesso às escolas municipais indígenas.

A análise de dados bibliográficos teve por objetivo selecionar artigos, dissertações e teses para fundamentar a discussão referente à contextualização e estrutura da ASIE no estado de Mato Grosso do Sul, em específico sobre o núcleo UFGD responsável pela Ação em Dourados (MS). Foram selecionados a partir das plataformas disponíveis de acesso, como o Google Acadêmico, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, e os Periódicos CAPES.

A pesquisa bibliográfica se insere no meio acadêmico, tendo por finalidade a investigação de uma temática a partir de obras já publicadas, em busca de aprimorar ou atualizar o conhecimento a respeito de algo. (Angélica Sousa; Guilherme Oliveira; Laís Alves, 2021).

Como parte de nossa pesquisa, nos propomos a realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a ASIE, na intenção de descrever o que já se tem publicado sobre a construção e a relevância do programa no Brasil e no Mato Grosso do Sul.

A análise documental foi fundamentada nas orientações de André Cellard (2008) para descrição dos documentos e a construção dos dados da pesquisa. Os documentos da análise

foram: documentos normativos da EEI, os livros didáticos da ASIE e materiais diferenciados encontrados nas escolas pesquisadas.

Para a pesquisa de campo nas escolas, verificamos, primeiramente, a possibilidade de autorização do setor responsável na Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Obtivemos em novembro de 2024 permissão do setor de Educação Indígena com assinatura do secretário de educação. No início de 2025 tivemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD (Sistema CEP/CONEP), protocolo identificado como CAAE: 85573924.3.0000.5160. Iniciamos as visitas em abril do mesmo ano.

As escolas participantes foram selecionadas a partir de critérios como: participação no programa ASIE, localização na Reserva Indígena de Dourados e disponibilidade institucional para colaboração com a pesquisa.

Realizamos visitas presenciais a cinco escolas municipais para apresentar a proposta de pesquisa, dentre elas, somente três escolas aceitaram participar das etapas de inventariação dos materiais e entrevistas semiestruturadas. Apesar de duas escolas não aceitarem contribuir com esta pesquisa, em todas houve receptividade e interesse na proposta, havendo justificativas individuais para não participarem.

Com o objetivo de inventariar, caracterizar e analisar os livros diferenciados, comparecemos com agendamento prévio para visitar a biblioteca de cada escola. Na primeira escola visitada, a responsável pelo espaço já indicou uma parte da sala em que organizavam somente livros nas línguas indígenas. Nas outras duas escolas, foi necessário realizar busca nas prateleiras pelos livros diferenciados. Depois de localizar os materiais, realizamos a identificação dos exemplares, a contagem das unidades disponíveis e escaneamos em PDF os livros produzidos no âmbito ASIE.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com gestores/as escolares, escolhemos os\as participantes considerando a posição que ocupam de acompanhar o cotidiano escolar, planejamentos, estratégias docentes, entre outras.

Durante esse processo, foram considerados os aspectos éticos fundamentais, como o consentimento dos/as participantes, o respeito ao anonimato e a garantia de que suas falas fossem utilizadas de forma responsável e contextualizada.

Para realização das entrevistas, dialogamos primeiramente com diretores/as ou gestores/as para explicar a temática das entrevistas, como seriam realizadas e quais sujeitos poderiam participar. Assim, houve a indicação deles de uma de cada escola.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente nas escolas, individualmente com cada gestor/a, com auxílio de perguntas impressas pré-estabelecidas, sendo este processo gravado

em áudio com consentimento dos participantes. Posteriormente utilizamos os áudios gravados para transcrever as respostas dos/as entrevistados/as que se encontram no capítulo 5.2., ainda enviamos as transcrições para cada um, a fim de que consentissem com a utilização de suas falas na integra.

Para caracterização e análise dos livros ASIE organizamos categorias a partir de trechos do RCNEI (Brasil,1998) e do livro Referenciais para a formação de professores indígenas (Brasil, 2002). E, no agrupamento das respostas dos/as entrevistados/as, organizamos eixos temáticos a partir de palavras centrais usadas nas perguntas que compuseram o roteiro de entrevistas.

A seguir, detalhamos nossas escolhas teóricas para as análises nesse trabalho, discorremos sobre os estudos decoloniais e os conceitos utilizados nas discussões.

1.2 Perspectiva Teórica: Estudos Decoloniais

O referencial teórico que orienta a análise está fundamentado nos estudos decoloniais, a partir das contribuições de Catherine Walsh (2009), Walter Mignolo (2005), Aníbal Quijano (2005). Buscamos destacar a necessidade de um posicionamento político e epistêmico no percurso da pesquisa, o que implica no reconhecimento das relações de poder que historicamente marcaram a produção de conhecimentos sobre os povos originários.

Os estudos decoloniais evidenciam que, a partir da matriz colonial do poder, constitui-se na América Latina um sistema de hierarquização e subalternização dos sujeitos que não eram europeus. Ocorrido o processo de descolonização no século XIX, os países colonizados conseguiram livrar-se da dominação política, no entanto, as marcas da colonialidade fizeram-se presentes na estrutura da sociedade atual (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

Nascimento (2021) sintetiza que o conceito de *colonialismo* se refere à dominação direta, política, social e cultural dos europeus; já a *colonialidade* trata-se de uma continuidade das estruturas de dominação do período colonial. Nesse sentido, o autor interpreta a *decolonialidade* como uma noção conceitual e prática que visa descontruir os padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos que foram subalternizados (Nascimento, 2021, p. 55).

Realizar uma análise na perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica é entender a importância de "[...] assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro

de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial." (Walsh, 2009, p. 24). Neste trabalho, procuramos deixar evidente o quanto ainda pode ser transformado para que as escolas desconstruam essa lógica colonial.

Os estudos decoloniais surgiram na década de 1990 com a criação de grupos de estudos, formados por pesquisadores que questionaram a ideia de vivermos um período pós-colonial, no sentido de que a perpetuação de alguns processos demonstra contextos coloniais modernos. O primeiro grupo aparece em 1992, chamado Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, depois em 1998 é estruturado o grupo Modernidade/Colonialidade, contexto em que o conceito da colonialidade do poder de Aníbal Quijano é caracterizado como fundamental na teoria dos estudos decoloniais (Correia, 2022).

A colonialidade do poder é uma categoria proposta por Aníbal Quijano para descrever o processo de dominação e exploração que classifica, hierarquiza, inferioriza os sujeitos, a partir do eurocentrismo que ainda é refletido no processo caracterizado como modernidade, e a expansão capitalista na América Latina. Para além disto, há também nos estudos decoloniais, os conceitos de Colonialidade do Saber, do Ser, da Natureza e do Gênero. (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

A partir da descrição de Aníbal Quijano (2010), com o surgimento do capitalismo mundial, a Europa constituiu um padrão de dominação eurocêntrico na América Latina, e esse processo instaurou na sociedade a chamada colonialidade e modernidade, que para o autor é um padrão de poder que permanece na atualidade. Ele apontou para a existência da imposição de classificação dos sujeitos a partir da raça e etnia, que foi responsável pela estrutura de uma escola da sociedade.

Já a colonialidade do Saber, discutida por Edgardo Lander, refere-se a uma categoria utilizada para denominar o que ocorreu e ocorre, quando há um controle eurocêntrico que determina quais conhecimentos são válidos e quais não são, e mais do que validar, eles não são legitimados social e historicamente.

> [...] o eurocentrismo funciona como um locus epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos. (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 7).

O conceito de colonialidade do ser, é essencial para compreendermos os estereótipos e preconceitos produzidos contra os povos indígenas. Essa definição, discutida por Nelson Maldonado-Torres, aborda que um dos processos vindos da colonização da América Latina diz respeito à (des)humanização do outro.

Maldonado-Torres (2010) escreve que “O Ser não era algo que lhe abrisse o reino da significação, mas algo que parecia torná-lo alvo da aniquilação” (2010, p. 422). O autor apontou que a colonialidade do Ser diz respeito a um processo que discrimina e torna as pessoas, que são subalternizadas, alvos de violência.

Nas discussões descritas neste trabalho, nos propomos a ter o olhar dos estudos decoloniais, considerando principalmente os conceitos da colonialidade do poder, do ser e do saber. Na tentativa de dialogar em todos os capítulos com essa perspectiva, buscamos traçar resultados para a problematização, identificar em que ponto o programa ASIE contribui para a interculturalidade crítica nas práticas escolares.

É necessário indicar que, além da perspectiva decolonial, existe uma perspectiva teórica e política que une os povos subalternizados na luta contra novas formas de colonização: a concepção de *contra colonialidade*. Apesar de não nos aprofundarmos nessa percepção na nossa pesquisa, devemos ressaltar que o conceito foi criado pelo quilombola e escritor Antônio Bispo do Santos, mais conhecido como Nêgo Bispo, e também abordado por Ailton Krenak, na conferência de inauguração da cátedra Darcy Ribeiro, em 2024.

Na referida conferência, Ailton Krenak critica o uso excessivo de referências teóricas produzidas em países desenvolvidos para fundamentar as discussões sobre decolonialidade, sublinhando a necessidade de ressaltar os/as autores/as locais para validar os conhecimentos produzidos em contextos não-hegemônicos.

O autor indígena questiona: “[...] Ora, a gente não tem de fazer uma crítica ‘decolonial’, a gente tem de fazer uma crítica *contra colonial*. A gente tem é de denunciar e detonar o pensamento colonial como uma coisa que se perpetua inclusive a partir da nossa própria maneira de produzir conhecimento. Muitas vezes, pensamos que estamos produzindo novas epistemologias, mas elas estão eivadas de pensamento colonial, cheias de vícios. [...]” (Ribeiro e Sanches, 2024).

Embora os estudos decoloniais tenham ganhado ampla aceitação nos ambientes acadêmicos e nos referenciais teóricos, gerando um movimento significativo para a desconstrução das marcas da colonialidade e do sistema moderno que perpetua desigualdades e formas de opressão racial, de gênero, sexualidade, entre outras, observa-se críticas em relação ao fato de que os primeiros pensadores proeminentes nesse campo, como Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Maria Lugones, serem predominantemente brancos.

Para Nego Bispo (2023), o contracolonialismo refere-se a: “você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo.” (2023, p. 36). Nesse contexto, tem-se uma defesa maior do

contra colonialismo, como uma forma de resistência e união dos povos indígenas, negros, quilombolas, que se organizam para combater, resistir, e se proteger contra práticas colonizadoras.

A seguir, discutimos a partir de documentos normativos o processo histórico da Educação Escolar Indígena e as propostas voltadas à construção de materiais diferenciados.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DIREITO A MATERIAIS DIFERENCIADOS

Neste capítulo discorremos a respeito da EEI, considerando seu processo de constituição histórica e os marcos legais que fundamentam o ensino diferenciado para as escolas indígenas. Nesse contexto, buscamos evidenciar como os documentos normativos orientam a construção e o uso de materiais didáticos nas línguas indígenas.

São abordados os aspectos históricos da EEI, com ênfase no processo de escolarização e transformações ocorridas a partir de 1988. Em seguida, analisamos os documentos que regulamentam a modalidade e diretrizes relacionadas à produção de materiais diferenciados.

2.1 **Aspectos históricos da EEI**

A América Latina sofreu com um processo de colonização das Américas, um período histórico que iniciou em 1492 com a chegada de Cristóvão Colombo na América Central. E é por meio da invasão dos indivíduos europeus que ocorre o início da inferiorização e encobrimento das identidades latino-americanas. Fernando Maia e Mayara Farias (2020) abordam que, como marcas desse momento, são formados eixos fundamentais que ainda se constituem na colonialidade.

Maia e Farias (2020) nomeiam como eixos "[...] a classificação social da população de acordo com a ideia de raça, o estabelecimento de uma superioridade europeia sobre os demais (fundada em supostas diferenças biológicas que colocam o não europeu em situação de inferioridade) e o controle sobre todas as formas de apropriação do trabalho." (2020, p. 578).

Nesse mesmo viés, Quijano (2005) discute que, no processo de colonização foram construídas identidades e papéis definidos para a organização de uma sociedade eurocêntrica. O autor apontou que na América Latina foram produzidas as identidades sociais "índios, negros e mestiços, e redefiniu outras." (2005, p. 107)

Contudo, os povos originários já habitavam as terras na América, e foi com o objetivo da Europa se expandir em território e sua concepção de superioridade, que neste processo, por meio de uma educação escolar religiosa, obrigaram os povos indígenas a aprenderem seu idioma e seus modos de ser, pois consideravam as pessoas indígenas como inferiores e incivilizadas. (Troquez, 2006; 2014).

O processo de independência da América Latina iniciou em 1810, e o Brasil promulgou sua independência em 1822. Então, em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios. Thiago Cavalcante (2019) traz a discussão de que, no período inicial da República no país, havia um debate em prol de uma guerra para o extermínio dos povos indígenas que fossem contrários aos avanços colonizadores, ou uma permanência da catequese religiosa como ferramenta de controle, e "[...] um terceiro grupo propunha a criação de um órgão de proteção baseado em princípios positivistas [...]" (2019, p.25).

Em 1967 houve a extinção do SPI, devido à associação do órgão com crimes contra os povos indígenas, em um contexto histórico da Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985). De acordo com Valente (2019, p. 2), "[...] O desastre no órgão foi um crescendo, um acúmulo de mortes, abandono, discriminação, miséria e roubo que começou antes de março de 1964 e, em boa parte do tempo, também sob comando militar [...]". Após isto, por meio da lei 5.371 de 5 de dezembro de 1967, o Ministério da Justiça e Segurança Pública criou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Nesse processo, em 1973, consideraram que a alfabetização dos povos indígenas seria realizada nas línguas indígenas, o que eles intitularam na época como ensino bilíngue, tendo apoio da Sociedade Internacional de Linguística (SIL). A ideia era efetuar uma alfabetização na língua do grupo, para gradativamente inserir a Língua Portuguesa. (Troquez, 2014).

Compreende-se que a educação dos povos indígenas, por muito tempo, foi imposta como um meio de catequização e, mais à frente, para o preparo da mão de obra (Lima; Troquez, 2024). Assim como no período do Brasil República, a ideia era integrar os povos à sociedade, tendo um pensamento de que, se fossem incorporados no contexto social, deixariam suas tradições e costumes.

O processo educacional passa a ser uma ferramenta de luta e resistência dos povos indígenas, após a Constituição Federal de 1988 (CF 1988) que reconhece então seus processos próprios de aprendizagem. Troquez e Silva (2020) descrevem que as políticas e as práticas que eram voltadas à EEI no Brasil, no contexto histórico local, "foram pautadas por ideais colonizadores, civilizatórios, etnocêntricos, normativos, dados a partir do olhar europeu." (2020, p. 12) e começa-se a pensar em uma educação específica e diferenciada somente a partir da Constituição Federal de 1988 (CF 1988).

A educação tida nas escolas indígenas permanecia ainda como processo voltado à inclusão na sociedade, tendo obrigatoriedade do ensino na Língua Portuguesa e orientados pelos mesmos currículos das escolas não indígenas. Um avanço importante foi em 1998 com publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, a Educação

Escolar Indígena passa a ser caracterizada como *específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue* (Brasil, 1998).

A EEI se tornou um espaço de luta e resistência dos povos indígenas. Emilene Sousa (2017) descreve que a escola indígena possui um papel importante, no sentido de provocar na criança um maior interesse pela sua própria cultura. A autora contextualiza que "[...] a sobrevivência de uma cultura depende dos processos de transmissão de conhecimentos engendrados durante a socialização, especialmente na infância." (2017, p. 2).

Gersem Baniwa (2023) discute que a instituição escolar é uma invenção colonizadora, ela está alicerçada no pensamento ocidental de imposição dos saberes eurocêntricos, e que existe uma interculturalidade que se configura somente como discurso colonizador. Para o autor trata-se de uma maneira para encobrir ou amenizar os efeitos da colonialidade na escola.

Mas há a interculturalidade que o autor reconhece, como sendo aquela que identifica, reconhece, repõe aos sujeitos colonizados "[...] subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas, a uma posição de diálogo, de interação [...]". (Baniwa, 2023, p. 8-9)

Entender a interculturalidade crítica no contexto da EEI foi necessário, para que, no decorrer da pesquisa, pudéssemos compreender em que medida as ações e a cultura escolar que se reproduz por meio dos artefatos, como os livros didáticos, estão alinhados a esta interculturalidade, e como um programa bilíngue que construiu uma relação de extensão entre universidade e comunidade indígena, pode contribuir nesse processo.

Um dos documentos normativos que regulamentam a EEI no Brasil é a Resolução CNE/CEB n.º 5 de 22 de junho de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Ela descreve que um dos princípios da EEI é a recuperação "de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...]" (Brasil, 2012). A importância de mencionar a resolução, é compreender a existência de documentos normativos que orientam a estrutura de programas voltados à EEI.

As conquistas legais dos povos indígenas para uma educação diferenciada se fizeram a partir da CF 1988, e acredito que um compromisso ao pesquisar a temática é estar sempre ressaltando que existem aparatos legais para que as comunidades indígenas tenham protagonismo e autonomia nos seus modos de aprendizagem, em suas formas de compartilhar os conhecimentos ancestrais. De acordo com Troquez (2014, p. 56), as mobilizações de indígenas e não indígenas deram origem às prerrogativas legais da Constituição de 1988 (CF

1988) que, no Artigo 231, reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

Nesse sentido, a EEI visa garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, que reconheça as características mencionadas na CF 1988 e também reforçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9.394/1996. Entendendo a relevância da educação específica, poderemos refletir quanto aos materiais didáticos diferenciados.

Importante ressaltar que, ao ser considerada enquanto uma modalidade da educação básica nacional, a EEI está vinculada diretamente ao sistema de ensino brasileiro, inclusive encontra-se sujeita a ordenamentos gerais do sistema nacional, tais quais a Base Nacional Comum Curricular e os livros distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) estando assim, a EEI vinculada a um currículo nacional e diretamente a uma epistemologia dominante (Troquez; Nascimento, 2020).

Podemos compreender esse processo de hierarquização das epistemologias e dos sujeitos, ao entender que o movimento decolonial destaca justamente a existência de marcas da colonização nas estruturas sociais, no sentido de que “fala-se em continuidade das relações coloniais de poder” (Gomes, 2018, p. 69).

Identificamos que, após a independência política dos países da América Latina, junto com a expansão capitalista, ocorreu a permanência dos modos de exploração dos corpos de indígenas e afrodescendentes.

Sendo os povos originários compostos por vários grupos que foram subalternizados, hierarquizados e oprimidos no processo de invasão e colonização do Brasil, processo este que revela marcas de uma epistemologia eurocêntrica dominante ainda presente, inclusive no sistema educacional, é necessário olhar para os documentos voltados a eles, a partir de um viés decolonial, que os considerem enquanto povos que lutam pela permanência de seus modos de ser e saber.

A partir de Arroyo (2014), compreendemos que, no modelo educacional de matriz ocidental foi construída uma pedagogia dominante que desconsidera saberes outros, pedagogias outras. E, de acordo com as autoras Frazão e Sá (2023, p.5), pensar a partir dos estudos decoloniais é “[...] ir contra toda essa lógica desumana que ainda está presente em vários âmbitos sociais, bem como ir contra os seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Antônio Brand (2001), ao abordar o contexto da EEI e os desafios para a interculturalidade, discute que “[...] as culturas indígenas são profundamente dinâmicas [...]”, e são culturas que resistem ao longo dos anos, demonstrando o processo de continuamente responder a novos desafios. O autor indaga “mas até onde tem espaço na estrutura escolar não

indígena, efetivamente, um projeto intercultural, voltado para a construção de uma sociedade intercultural? [...]" (2001, p. 41).

Compreendemos que a EEI é intercultural se considerarmos por exemplo o contexto da RID. As escolas municipais indígenas convivem e dialogam com duas ou mais epistemologias e modos de ser, estão inseridas em um contexto multiétnico, multilíngue, multicultural e, ao mesmo tempo em que seguem o currículo obrigatório e normatizador do sistema educacional brasileiro, buscam também valorizar as práticas, línguas, tradições dos povos indígenas (Troquez; Nascimento, 2020).

Nesse sentido, Catherine Walsh (2009, p. 21) utilizou-se do estudo de Fidel Tubino (2005) para explicar que, a interculturalidade funcional é um modo de tolerar o outro. O sistema inclui a cultura e os sujeitos, mas não questiona o padrão hegemônico de poder e de saber existente, essa interculturalidade reconhece a diversidade cultural na sociedade e a inclui, contudo, mantém os padrões que geram desigualdades. Não mudam as estruturas de poder que produzem as desigualdades. Já a interculturalidade crítica "[...] parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso." (Walsh, 2009, p .21)

Fídel Tubino (2005, p. 2) esclarece que: "creo que estamos ofreciendo una EBI que responde a un concepto de la interculturalidad que no cuestiona las reglas de juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente. Llamo a este tipo de interculturalidad, " interculturalidad funcional" y trato de diferenciarla de la 'interculturalidad crítica'."[1] Na sua percepção, a interculturalidade funcional faz parte do modelo de sociedade capitalista neoliberal, pois esta não questiona as estruturas de poder estabelecidas pelas elites.

Para Catherine Walsh (2009) a interculturalidade crítica questiona a estrutura colonial-racial, e comunica-se diretamente com a decolonialidade, busca desconstruir e trazer visibilização para os dispositivos estratégicos que perpetuam a exclusão, negação, subalternização e desumanização de sujeitos que foram racializados.

Compreendemos a partir desta discussão, que a educação inicialmente era um modo de controlar e modificar os modos de ser e saber dos povos indígenas, mas que a EEI assume seu papel enquanto ferramenta de luta para o ensino específico, diferenciado, intercultural, bilíngue

[1] "acredito que estamos oferecendo uma EBI que responde a um conceito de interculturalidade que não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal vigente. Chamo este tipo de interculturalidade de "interculturalidade funcional" e procuro diferenciá-la da "interculturalidade crítica". (tradução nossa)

e/ou multilíngue, podendo conceder espaço para estratégias de valorização das muitas culturas dos povos originários que habitam o Brasil.

No próximo item, apresentamos um debate quanto aos documentos legais/normativos que regulamentam ou fazem parte da EEI, na busca de identificar o que eles trazem referente a materiais e livros nas línguas indígenas, e o que indicam quanto às construções e produções dos mesmos.

2.2 **Os Documentos Normativos e o Direito a materiais nas Línguas Indígenas**

Compreendemos ser necessário contextualizar a existência de discussões em torno dos materiais/livros didáticos. Ocorre o debate de que, para além de um apoio pedagógico ao docente, os livros didáticos são pedagogias culturais que produzem certo modo de padronização dos sujeitos a um determinado contexto social, cultural e político a que esse artefato serve, principalmente a uma manutenção de estereótipos geradores de preconceitos. (Mancini; Troquez, 2009)

Por haver a distribuição de um mesmo material didático para diversos grupos, entendemos que cabe ao docente dialogar com o livro de apoio e com o seu contexto de sala, mas podemos pensar criticamente no material em si enquanto um meio de uniformizar indivíduos, discussão já apresentada por Troquez (2019).

Outra problematização existente se dá no contexto dos livros selecionados, distribuídos nas escolas, os quais seguem geralmente uma perspectiva estereotipada dos sujeitos. Troquez (2019, p. 213) aponta que "[...] alguns estudos denunciam o viés homogeneizante, ideológico e reprodutor de estereótipos que predominaram e ainda predominam nos livros didáticos nacionais [...]".

A ideia de sujeitos homogêneos, uma padronização de identidades que classifica quais são válidas e quais não são, é descrita por autores e autoras dos estudos decoloniais, como pressupostos herdados do processo de colonização. Camilla Gomes (2018, p.69) inclusive destaca que "não há dúvida de que a perspectiva decolonial [...] é fundamental para compreender a binaridade hierarquizada do sistema então criado e que nos organizou dali até hoje [...]".

A partir dos estudos decoloniais, compreendemos que a colonialidade produz sujeitos hierarquizados pelo processo de subalternização, marcas estas que permitem a visão deturpada

do outro enquanto indivíduo inferior ou atrasado, que classifica e diminui modos de ser e de saberes.

Os materiais/livros didáticos que fazem parte desse sistema educacional influenciado pela colonização, são os materiais utilizados em todas as escolas, mas que dificilmente descrevem as relações sociais presentes, que são marcadas "[...] pela subalternização da diferença, seja ela do saber, do poder e/ou do ser." (Dimenstein et al., 2019, p. 3).

Nesta parte da discussão teórica, serão apresentados inicialmente todos os elementos encontrados em documentos normativos, que abordam a criação/construção, produção, publicação, de materiais/livros didáticos específicos. Intencionamos por meio desta análise, identificar os princípios estabelecidos para estes materiais nas escolas indígenas no Brasil.

Uma análise de documentos a partir da concepção de análise documental, por André Cellard (2008), consiste em realizar uma leitura inicial dos documentos, analisar os conceitos apresentados, e interpretar os dados. Para isso, examina-se o contexto histórico da publicação do documento, as condições da produção do mesmo, o público-alvo, e examinar o conteúdo de fato do documento.

Para ressaltar previamente ao leitor os sete documentos objetos de análise, listo abaixo a identificação dos mesmos.

Documento	**Ano de publicação**
Constituição Federal Brasileira	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394	1996
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)	1998
Plano Nacional de Educação (PNE)	2001
Referenciais para a formação de professores indígenas	2002
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução nº 5)	2012
Portaria nº 98 SECADI/MEC - Ação Saberes Indígenas na Escola	2013

Enquanto primeiro documento normativo que menciona a Educação Indígena, apontamos a *Constituição Federal de 1988,* a qual estabelece no artigo 210 da lei que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

A Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, contextualiza-se no momento histórico pós-Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985), ela surge como o reconhecimento de uma democracia plural e da diversidade de sujeitos que compõe a sociedade brasileira. De acordo com Almeida e Veronese (2020, p. 1108) "[...] A Lei Maior de 1988 contemplou a pluralidade e a diversidade que compõem a sociedade brasileira, introduzindo a concepção de uma igualdade concreta pautada na dignidade humana compartilhada por todos, que alberga o direito à diferença [...]".

Ao reconhecerem por lei no Artigo 210, a existência dos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas e a utilização de suas línguas maternas, tem-se a possibilidade da educação escolar diferenciada e específica aos povos indígenas, respeitando os conhecimentos e modos de ser de cada comunidade.

Após a Constituição Federal de 1988, surgiu a necessidade de o governo adequar as propostas educacionais ao novo contexto democrático, o contexto de criação da proposta da LDBEN 9.394/1996 é apresentado no texto *A trajetória da LDB: um olhar crítico frente a realidade Brasileira,* (Cerqueira; Cerqueir; Souza; Mendes, s/data). Os/as autores/as descrevem que o debate iniciou a partir do projeto apresentado pelo deputado Octávio Elísio, o qual propôs a ampliação de recursos para a educação pública considerando a nova Carta Magna. A partir disto, deu-se início a negociações a uma maior abrangência do sistema público de educação.

Com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é afirmado nos artigos 78 e 79 , a responsabilidade do sistema de ensino da União em ofertar uma Educação Escolar Bilíngue e intercultural aos povos indígenas, mencionando ainda que os Planos Nacionais de Educação deverão "desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado." (Brasil, 1996, Art. 79).

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI). Jaçanã Ribeiro (2007), contextualiza que na construção do RCNEI, foi esmiuçado intencionalmente as *Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena* de 1993. De acordo com as autoras Landa e Candado (2024), é com base no RCNEI que a EEI tem seus fundamentos definidos, e os documentos criados após, apenas reafirmam a "educação pautada nos anseios e desejos de cada povo/comunidade." (2024, p. 237).

O RCNEI foi elaborado "[...] por uma equipe composta de especialistas (linguistas, antropólogos, educadores) e professores indígenas." e contendo "[...] orientações referentes à

elaboração de currículos e às práticas pedagógicas para todo o ensino fundamental nas escolas indígenas." (Troquez, 2019, p. 210).

Sendo descrito no texto que o objetivo do documento se dá em oferecer subsídios e orientações para elaboração de programas, e também para construção de materiais didáticos. Juntamente com o Referencial de 1998, foi publicada também a *Coleção de Livros Didáticos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.* Troquez (2019), ao discutir o documento, descreve que tais materiais foram distribuídos nas escolas indígenas com apoio do Ministério da Educação.

Após isto, teve-se a constituição do primeiro *Plano Nacional de Educação (PNE)* por meio da Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001. A primeira discussão sobre um Plano Nacional de Educação ocorreu entre 1934 a 1937, no entanto devido ao golpe político de 1937, que iniciou a era do Estado Novo, a proposta foi engavetada. Somente em 1962 surge o primeiro PNE, não configurado como projeto de lei, mas conjunto de regras, depois houve o período de regresso com a Ditadura Militar, e somente após a LDBEN de 1996 volta-se o debate de um Plano Nacional de Educação e no ano de 2001 é promulgado e publicado enquanto Lei, o primeiro PNE. (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017)

O PNE de 2001 trouxe em sua descrição e institui a Educação Indígena enquanto uma modalidade de ensino, estando na ordem em que primeiro estabelece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação a distância e tecnologia educacionais, educação tecnológica e formação profissional, a educação especial e a educação indígena.

Nas diretrizes da educação indígena descritas nesta lei, é mencionado a respeito de materiais/livros didáticos, e que a formação de professores indígenas deve capacitá-los para a condução de "pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades." (Brasil, 2001).

No ano de 2002, o Ministério da Educação (MEC) publicou um livro intitulado *Referenciais para a formação de professores indígenas* por meio da Secretaria de Ensino Fundamental. Este material possui 84 páginas, e dedica o capítulo 6 para abordar os materiais didáticos e as pesquisas acerca dos mesmos, no qual descreve os tipos de materiais e a elaboração deles.

O livro Referenciais para a formação de professores indígenas, indica em sua apresentação que a construção do mesmo foi iniciada no ano de 2000, por iniciativa do MEC envolvendo coordenadores/as de programas de formação de professores/as indígenas, tendo por

objetivo construir um material que orientasse os programas de formação, complementando o RCNEI (1998) e Referencial para formação de professores (1999), buscando a valorização dos/as professores/as e culturas indígenas no Brasil. (Brasil, 2002)

No livro, é apontado que naquele momento estariam construindo, produzindo e publicando diversos livros nas línguas indígenas, e que esse processo iria favorecer o ensino-aprendizagem entre professores/as indígenas e estudantes.

Aborda-se nestes Referenciais (Brasil, 2002) que:

> Os materiais são produzidos pelos próprios professores indígenas em situação de formação, nas etapas presenciais e não-presenciais. Algumas vezes, resultam de trabalhos desenvolvidos por professores de diferentes etnias, focalizando uma determinada área de conhecimento, nesses casos normalmente em português, dado o caráter intercultural de alguns desses cursos. Outras vezes, são elaborados por etnia e na língua materna. (Brasil, 2002, p. 59)

Quanto aos tipos de materiais didáticos que os *Referenciais para a formação de professores indígenas* (Brasil, 2002) indicam, descrevem a produção de "[...] livros, vídeos e outros, deve-se incentivar a produção de diversos tipos de mapas, atlas geográficos, dicionários, cartazes, álbuns, jogos, folhetos, jornais, etc." (Brasil, 2002, p. 62).

Na discussão apresentada, também apontam que um elemento de pesquisa importante na construção dos materiais didáticos é a consulta com os membros da comunidade indígena, visto que, a depender da situação, os/as professores/as indígenas não dominam totalmente os conhecimentos e costumes tradicionais de seu grupo, devendo recorrer às pessoas mais velhas da aldeia.

No início do capítulo que aborda os materiais didáticos, contém a fala de uma professora indígena do Pernambuco, que nos faz refletir sobre a importância destes materiais, ao dizer que:

> *As dificuldades que vivemos para construir esta escola diferenciada é que não temos livros diferentes. Os que temos são iguais aos da cidade e não falam de nossos povos indígenas… Este problema pode ser superado através da produção de livros nossos.* Professora Maria José Lima, Xukuru/Pernambuco. (Brasil, 2002, p. 59)

Outro documento normativo necessário e de suma importância descrever, é a Resolução n.º 5 de 22 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), pois se trata do documento que definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*, e neste arquivo é descrito no artigo 7 da parte terceira, referente à organização da EEI, que:

> **§ 4º** A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Descrevem ainda que, na etapa da Educação Infantil, as escolas indígenas devem elaborar materiais específicos que incluam os aspectos socioculturais indígenas contextualizados com a comunidade. Assim como no Artigo 15, é expresso que os currículos das escolas indígenas devem ser alinhados a materiais didáticos específicos e bilíngues, tendo que refletir também a perspectiva intercultural, sendo construídos pelos professores/as e alunos/as indígenas da comunidade, ficando sob a responsabilidade dos sistemas de ensino publicar estes materiais construídos.

Compreendemos que a construção e publicação de materiais didáticos próprios dos povos indígenas, é necessário para que de fato tenha uma base forte para a Educação Escolar Indígena. Os livros nas línguas indígenas tornam-se amparo para o ensino, visto que trata de uma educação específica, diferenciada, bilíngue e/ou multilíngue, intercultural, portanto, necessita de materiais ao nível da proposta educativa.

E entendemos que tais materiais só serão próprios se forem produzidos por ou em conjunto com docentes e discentes indígenas, ainda sendo importante a consulta dos sujeitos das comunidades que possuem maior bagagem dos conhecimentos tradicionais.

No entanto, percebemos que os documentos enfatizam uma responsabilidade única aos professores/as indígenas para a construção de materiais/livros didáticos, sem prever custos, financiamento, processo de produção, publicação e produção dos mesmos. Observamos que indiretamente colocam a função de desconstruir os materiais/livros de cunho colonial, somente aos docentes.

Em 2013, o programa intitulado *Ação Saberes Indígenas na Escola* (ASIE) foi instituído por meio da Portaria do Ministério da Educação n.º 1061, e no mesmo ano a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC regulamentou esta Ação pela Portaria n.º 98 de 6 de dezembro de 2013.

Na dissertação de mestrado da Marina Araujo Vargas (2023), encontra-se uma breve contextualização de que a discussão da existência de um programa nesse nível, foi por meio de reivindicações dos povos indígenas que faziam parte do movimento social da EEI, sendo através do movimento realizado na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), e diante das demandas apresentadas que desencadeou a Ação.

> Os pontos principais expressos no documento final da I CONEEI foram: 1) a proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena para garantir as condições de práticas específicas e diferenciadas da escola indígena; 2) a confirmação, com ressalvas, da política dos Territórios Etnoeducacionais, editado pelo Decreto no 6.861/2009 (Brasil, 2009), como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena (I CONEEI, 2009). (Vargas, 2023, p. 67)

Na Portaria N.º 98 que regulamenta a ASIE e define as suas diretrizes, enquanto menções encontradas a respeito dos materiais didáticos, tem-se no artigo segundo que o programa destina-se a "II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade [...]" e " IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.". (Brasil, 2013, p. 1).

No capítulo quarto da Portaria, letra 'd', também está previsto orçamento e recursos financeiros para inclusive a elaboração, publicação e aquisição dos materiais didáticos e pedagógicos, cabendo ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) providenciar a publicação ou aquisição de materiais didáticos, se for solicitado pela SECADI/MEC, também providenciando a entrega nos locais indicados pela Secretaria.

Por ser um programa de nível nacional, coube a cada Estado do Brasil se organizar por meio das Instituições de Ensino Superior (IES) para concretizar encontros, reuniões, palestras, oficinas, maneiras de realizarem as trocas de saberes, visando todos uma formação específica que contemplasse os aspectos sociais, culturais, territoriais, educacionais dos povos indígenas.

Entende-se, portanto, que antes da criação do programa ASIE, a construção e publicação de materiais didáticos/diferenciados eram regulamentados pelos documentos normativos RCNEI (1998) e os Referenciais para a formação de professores indígenas (2002), ambos descrevem como sendo cargo dos professores/as indígenas em formação, por meio do curso em que estavam, a responsabilidade de pensar e produzir em livros e materiais didáticos bilíngues e nas línguas indígenas.

Mas o programa maior nacionalmente que houve, estando ainda em vigência, o qual está sendo orientador dos encontros de formação continuada e das construções dos materiais didáticos, é a Ação Saberes Indígenas na Escola - ASIE (Brasil, 2013).

Para além de uma questão de direitos dos indígenas, a produção de materiais específicos e diferenciados para a EEI se trata de uma luta por reconhecimento e valorização dos saberes e costumes das etnias indígenas que foram subjugadas e subalternizadas historicamente.

Entendemos, por meio dos estudos decoloniais, que a sociedade reflete a colonialidade, no sentido de que ainda existem marcas nas estruturas sociais, que inclusive perpetua uma hierarquia que classifica sujeitos e que se reflete na maneira com que o conhecimento é produzido e validado socialmente. Tais percepções são reproduzidas em materiais e livros didáticos que são distribuídos.

Por esse motivo, devemos olhar criticamente o contexto, pois, mesmo as iniciativas normativas e aparatos legais que promovem a construção e publicação de materiais didáticos diferenciados, bilíngues e interculturais, existe o risco de se tornarem meras formalidades se não forem acompanhadas, e com um real poder de decisão das coletividades indígenas.

Catherine Walsh (2009), ao discutir a pedagogia decolonial a partir da interculturalidade crítica, destaca que a pedagogia deve ser entendida para além de um sistema educativo de ensino, mas como um processo e "prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial [...]" (Walsh, 2009, p. 26).

A autora aborda que as discussões do campo são necessárias para se pensar em modos de descolonização, e que nesse sentido cabe pensar em pedagogias que partam das lutas, da "práxis de orientação de-colonial" (2009, p. 27).

Ao solicitar livros que realmente falam de seu povo, a professora indígena Maria José Lima (Brasil, 2002, p. 59), evidencia a importância de materiais mais do que informativos, mas que representam as vivências, as histórias e as identidades de estudantes indígenas. Esses materiais, ao serem construídos, devem ser ferramentas para uma pedagogia crítica e emancipatória, que conduza os\as alunas\os a verem-se nas narrativas e nos conteúdos apresentados.

Os estudos decoloniais contestam a epistemologia dita dominante, que desconsidera os outros conhecimentos. O qual é discutido por Quijano, "a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstra o caráter do padrão mundial de poder [...]", o qual se identifica como "colonial\moderno, capitalista e eurocentrado" (Quijano, 2005, p. 115).

Ao pensarmos em rever essa epistemologia dominante, em vez de somente traduzirem os conteúdos de uma perspectiva eurocêntrica, é mais necessário ainda materiais didáticos que incorporem os saberes e práticas pedagógicas tradicionais vindas das comunidades indígenas.

Nos documentos normativos tem-se a orientação de serem integrados ao currículo escolar e às práticas pedagógicas, no entanto, podemos também questionar porque somente

sendo integrada ao sistema, a educação escolar indígena deveria partir dos saberes indígenas, das tradições, e a partir das línguas maternas.

Resistindo aos padrões vindos da colonização da América Latina, aos padrões da colonialidade, a EEI se configura um espaço de diálogo e de luta social-política, em que os saberes ancestrais e conhecimentos indígenas re-existem, enriquecendo as experiências educativas de todas as comunidades.

Neste sentido, a interculturalidade e a decolonialidade podem servir de ferramenta, ao pesquisarmos na EEI. Catherine Walsh (2009) classifica ambas enquanto projetos e processos de lutas, que pedagogicamente contribui para discutir, questionar, e transformar, pois "[...] alentam a criação de modos 'outros' – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras." (2009, p. 25).

Podemos considerar, a partir desta discussão, que mesmo com aparato legal para a construção de livros adequado, os desafios encontrados pela Educação Escolar Indígena estão além da produção de materiais. As influências e marcas da colonialidade do poder, do ser e do saber, dificultam a autonomia, o reconhecimento, a valorização dos saberes dos povos originários.

No próximo capítulo, discutimos o percurso histórico do programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) e seus princípios e diretrizes.

CAPÍTULO 3 – A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: CONTEXTO HISTÓRICO

Para além dos aspectos normativos, a compreensão do programa ASIE envolve reconhecê-lo como resultado de processos políticos, históricos e de reivindicação dos povos indígenas. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo discutir o contexto de emergência da ASIE, assim como seus princípios e diretrizes. Para isto faço uso de uma pesquisa bibliográfica e documental. Foram utilizados artigos, dissertações, e documentos para discutir, como se deu o processo de construção da ação.

Para a pesquisa bibliográfica, utilizamos três bases de dados, as quais foram: Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos como chave de busca: "Ação Saberes Indígenas na Escola" (AND) "Escolas Indígenas" (AND) "Saberes Indígenas".

Foi realizado o recorte temporal do período de 2014 a 2024, considerando que a regulamentação do programa ASIE ocorreu em dezembro de 2013, a partir dos critérios de inclusão e exclusão, referente a menção do programa no título, ou nas palavras-chave, ou no resumo. Selecionamos 4 artigos científicos/acadêmicos na plataforma Periódicos CAPES, 7 artigos no Google Acadêmico, e 3 Dissertações de Mestrado no BDTD. O documento analisado para esta discussão, foi a Portaria nº 98 da SECADI que regulamenta a ASIE.

A partir desse levantamento, torna-se possível identificar como a ASIE vem sendo abordada na produção acadêmica recente, assim como perceber os principais eixos de análise que orientam sua compreensão enquanto política pública voltada à EEI.

3.1 **Percurso histórico da ASIE**

A emergência da ASIE está diretamente relacionada às reivindicações dos povos indígenas no campo da EEI, sendo manifestado por meio do movimento realizado na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI). Diante das demandas apresentadas que desencadeou a ação, visto que debatiam a respeito da educação indígena presente nas práticas curriculares e pedagógicas das escolas indígenas, a reflexão de não serem realmente diferenciadas e específicas.

Em relação ao contexto de institucionalização da ASIE, Aguilera Urquiza (2017) evidencia que, no ano de 2013, foi iniciada a ASIE no estado de Mato Grosso do Sul, o qual

criou quatro núcleos responsáveis pela organização do programa: UCDB, UEMS, UFGD e UFMS[2]. Os núcleos atendem dois etnoterritórios: o Cone Sul, que abriga, prioritariamente, povos de língua Kaiowá e Guarani e, algumas famílias Terena em Dourados, MS; e o Povos do Pantanal, que acomoda outros povos do estado de MS, como os Ofaié, Guató, Terena, Kadiwéu e Kiniquinau (2017, p. 55)

De acordo com as informações no site da rede/ms, os municípios que fazem parte do núcleo/UFGD são: Amambai (Aldeia Amambai e Limão Verde), Antônio João (Aldeia Nhanderu Marangatu e Aldeia Pirakuá), Aral Moreira (Aldeia Guaiviry e Aldeia Guasuty), Caarapó (Aldeia Tey'ikuê e Aldeia Guyra Roká), Dourados (TI Dourados, Aldeia Panambizinho e Aldeia Paso Pirajú), Maracaju (Aldeia Sucuri'ý), Paranhos (Aldeia Pirajuí, Aldeia Potrero Guasu, Aldeia Ypo'i, Aldeia Paraguasú, Aldeia Arroyo Korá e Aldeia Sete Cerros), Ponta Porã (Aldeia Lima Campo e Aldeia Kokuê'i), Tacuru (Aldeia Sassoró e Aldeia Jaguapiré).

De acordo com as descrições apresentadas nas dissertações (Vargas, 2023; Silva, 2020; Luciano, 2019), cada núcleo da ASIE possui equipes multidisciplinares, compostas por professores/as das universidades, gestores/as, técnicos/as e professores/as da EEI; e nas ações utilizaram-se como meios os seminários, oficinas de formação de professores indígenas, atividades específicas, oficinas de construção de materiais; algumas dissertações descrevem-se as disciplinas e eixos que foram abordados nesses encontros de formação.

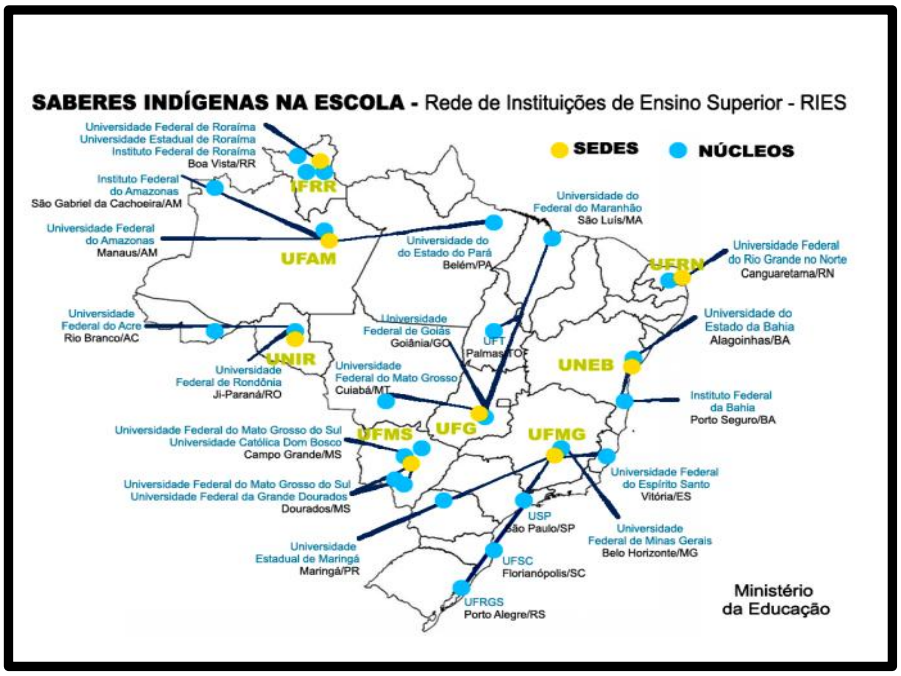
> O programa ASIE implantou em todo o território nacional 10 redes e 25 núcleos, que ofereceram formação continuada para 5.840 participantes. Desses, 5.234 são professores cursistas, tendo certificado 4.873 cursistas de 293 comunidades indígenas, compostas de 89 povos indígenas, 13 territórios Étnico Educacionais (TEE's), 309 Escolas Indígenas e 81 línguas diferentes. (Silva, 2020, p.57)

Embora esses dados evidenciam um grande alcance e amplitude da ASIE em nível nacional, é importante refletir em que medida essa expansão se traduz de fato em efetividade nas práticas pedagógicas, assim como na valorização das línguas e saberes indígenas nos contextos escolares.

O mapa a seguir apresenta as instituições de ensino superior e sedes em cada estado brasileiro que tiveram núcleos da ASIE.

[2] Atualmente os núcleos responsáveis são: UCDB, UEMS, UFGD, UFMS, UNILA e UFFS.

Figura 1- Mapa das Redes de Instituições de Ensino Superior - RIES



Fonte: SECADI/MEC - 2018

Podemos observar que cada estado se organizou por meio das Instituições de Ensino Superior (IES) para concretizar encontros, reuniões, palestras, oficinas, maneiras de realizarem as trocas de saberes visando todos uma formação específica que contemplasse os aspectos sociais, culturais, territoriais, educacionais dos povos indígenas de cada comunidade.

Coube também nas atribuições das IES o processo de "certificar os formadores, os orientadores de estudo e os/as professores/as cursistas que concluírem a Formação continuada e manter arquivada toda a documentação comprobatória e informação produzida na execução da ASIE [...]" (Luciano, 2019, p.115)

Entendemos que o programa ASIE visou promover a formação continuada de professores/as indígenas atuantes na EEI, especialmente de docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica, visto que os eixos estruturantes diziam sobre letramento e numeramento, tendo a língua indígena como primeira língua.

A ASIE enquanto iniciativa do Ministério da Educação e também política nacional, possui significativamente objetivos de valorização das línguas e tradições dos povos indígenas, no entanto, assim como todas as políticas conquistadas em favor dos povos tradicionais, a Ação também é resultado de lutas e movimentos sociais das comunidades originárias do país, nada é concedido por bondade política ou governamental, tudo é resultado de pressão popular dos povos indígenas e seus/suas aliados/as.

Para além de sua estrutura organizacional, os estudos analisados também evidenciam impactos da ASIE no cotidiano das práticas pedagógicas e dinâmicas comunitárias. Melo (2024) aborda que, por meio da ASIE concretizou-se um protagonismo maior da sua comunidade nas práticas escolares, algo que permitiu o desenvolvimento de metodologias participativas.

A autora descreveu que foi compreendido naquele contexto que deveriam trabalhar "com" e não "sobre", e a partir desta concepção buscaram realizar encontros e diálogos com as pessoas mais velhas, os quais inclusive escolhiam os temas que poderiam ser compartilhados.

> [...] os "grandes encontros", através das falas dos mais velhos guiavam os temas importantes a serem pesquisados pelos professores. Os sábios e sábias aconselhavam os jovens e professores e professoras, a partir dos mitos de criação - que apontavam regras de comportamento e conduta - indicavam os caminhos a serem percorridos dentro da Ação. (Melo, 2024, p. 143)

Nesse relato podemos visualizar que em determinadas comunidades foi assumido de fato um protagonismo dos povos tradicionais, no objetivo de cooperar junto aos professores/as indígenas na construção tanto dos processos formativos quanto da escrita dos livros didáticos e literários.

De modo semelhante, Sinvaldo Wahuka (2016) contextualizou em seu texto que, antes da ASIE na sua comunidade Iny, havia muitos saberes e narrativas de seu povo que não eram compartilhados no contexto escolar, ele descreve que não tinham motivação para realizar tais práticas, e que os/as professores/as não consideram isto como ensino pedagógico. O autor indicou que o programa de certa forma iluminou os conhecimentos, que no seu entender estavam esquecidos pelas pessoas, e o mais importante da ASIE para ele enquanto prática escolar, foi o ensino do ciclo da vida do povo Iny para as crianças e estudantes.

Percebemos que as experiências conduzidas por meio do programa não são homogêneas, sendo as condições específicas de cada comunidade um fator relevante no desenvolvimento das práticas diferenciadas. E que a relevância que é dada ao programa e a efetividade nos resultados, depende também da relação que as escolas possuem com as comunidades indígenas.

Emilene Sousa (2017) percebeu a importância dos saberes indígenas para a educação a partir de relatos de participantes da ASIE. A autora apontou que as escolas nas comunidades foram criadas nos moldes colonizadores, culturalmente, o ensino de crianças indígenas não era reservado somente a um espaço fechado e privado e nem era um ensino individualista (como na escola), mas completamente coletivo, ou seja, todos participavam do processo de apresentar os conhecimentos ancestrais para as crianças.

> Esta nova escola, em que saberes indígenas farão morada, deve estar comprometida com uma educação para a vida, que contribua para a identidade e o ethos local, que cumpra a função social de fortalecer vínculos e redes de aprendizagens intergeracionais e de perpetuar a identidade local. (Emilene Sousa, 2017, p. 285)

Esses relatos indicam que em determinados contextos, a ASIE possibilitou deslocamentos importantes nas práticas escolares, construindo formas próprias de produção do conhecimento. No entanto, ainda é necessário refletir sobre o modelo escolar existente, se os conhecimentos produzidos nas escolas estão em diálogo com o saber local e a realidade local, e frisar a importância do trabalho coletivo na organização e produção dos conhecimentos (Sousa, 2017).

No texto de Carlos Vieira e Auriele Abreu (2021), discutiram a partir da análise de relatórios da ASIE na Rede/MS às percepções indígenas do programa, selecionaram 14 relatórios de professores/as indígenas Guarani e Kaiowá. Nas suas discussões destacaram que o local de aprendizagem dos povos indígenas, assim como dos povos Guarani, não é somente na escola, mas fora dela. Perceberam nos relatos que o conhecimento não é hierarquizado, no sentido de que para eles é compartilhado através da oralidade e convívio comunitário.

> As realizações desses processos pedagógicos fazem parte do dia a dia, estão nas origens da comunidade, no viver dos acontecimentos e nas práticas realizadas, mas não como algo automático, nem como algo programado mecanicamente. Existe a consciência de que os saberes tradicionais devam ser transmitidos e os conhecimentos compartilhados. Realizando uma escuta sensível desses relatórios e conhecendo a cultura guarani, é possível mencionar que existe um movimento, uma vontade e uma necessidade de fazer acontecer essa pedagogia. (Vieira; Abreu, 2021, p. 11-12)

Essa percepção evidencia que existem pedagogias indígenas, como a guarani. Tais pedagogias, decorrem de um processo de conhecer o mundo por meio das experiências específicas de cada comunidade. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Miguel Arroyo (2014), o qual a questiona a construção social de uma única pedagogia, eurocentrada, considerada válida em detrimento das outras pedagogias que foram apagadas ou inferiorizadas, mas que resistem por meio de movimentos sociais.

Essa reflexão permite compreender que as pedagogias indígenas foram invisibilizadas pelo projeto colonial, o qual instituiu a pedagogia ocidental como referência legítima de aprendizagem. Compreendemos que reconhecer as epistemologias indígenas construídas na oralidade e nas vivências coletivas, implica em questionar a colonialidade do saber e o modelo educacional ocidental.

Arroyo (2014), em sua obra Outros Sujeitos, Outras Pedagogias, discute que o processo da colonização e o que se entende por colonialidade do poder e do saber, estabelece socialmente quais formas de aprendizagens são consideradas legítimas, o autor escreve em seu texto que "[...] reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabiliza a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica." (2014, p. 30).

Nesse sentido, percebemos a produção de materiais diferenciados como uma estratégia de fortalecimento das pedagogias indígenas, pois possibilita que os conhecimentos, as línguas e as formas de ensinar e aprender, estejam presentes nas escolas indígenas.

Um dos elementos destacados nos artigos sobre a ASIE, diz respeito à interculturalidade que se faz presente no programa, que permite a descolonização da Educação Escolar Indígena, ao propor e realizar de fato o diálogo entre saberes, e protagonizar as percepções e conhecimentos da comunidade e participantes indígenas. (Aguilera Urquiza, 2017; Vieira e Abreu, 2021). Cabe questionar em que medida esse diálogo intercultural ocorre de maneira horizontal, ou se permanece mediado por estruturas institucionais que podem reproduzir assimetrias.

Outros elementos que indicam significativa relevância são destacados por Ferreira Kaingang, Menezes e Bergamashi (2020), ao evidenciarem que "a Ação Saberes Indígenas na Escola instigou muitos professores indígenas a entrarem na Universidade [...]" (2020, p. 198), além de apontar para a colaboração intercultural, tendo em vista que o objetivo era alimentar a EEI com saberes indígenas, e isto é de suma importância no contexto educacional existente. Nesse sentido, observamos que a ASIE não se restringe à formação continuada no âmbito escolar, mas contribui para ampliar trajetórias formativas e acadêmicas de docentes indígenas.

Ao problematizar o papel da escola nesse contexto, os autores ressaltaram que é "[...] importante refletir sobre o papel da escola, diante dos saberes indígenas, pois, parece que a estrutura de escola que predomina hoje tem dificultado o trânsito desses saberes em seus componentes curriculares." (2020, p. 212). Essa reflexão aponta para uma tensão importante: a escola se configura como espaço importante de valorização de saberes indígenas, mas atua como limite a sua incorporação efetiva, principalmente ao manter estruturas curriculares pouco flexíveis.

Diante disto, torna-se relevante considerar que, no contexto da EEI, a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) deve ocorrer em conjunto com a comunidade, de forma coletiva, a partir das realidades culturais e educacionais de sua comunidade indígena, para fundamentar suas práticas curriculares e pedagógicas.

Consideramos necessário refletir e discutir a construção e as conquistas que se deram por meio do programa, visto que muito se debate a respeito da necessidade de um currículo intercultural que parte da especificidade cultural e linguística dos povos indígenas, sendo a ASIE um importante passo na conquista e efetivação de uma educação que vise práticas pedagógicas e curriculares diferenciadas.

Nessa direção, Crixi, Crixi, Zoia (2021) destacaram que ao serem convidados a participarem da ASIE, enxergaram a possibilidade de ações voltadas à preservação cultural e identitária dos povos Apiaká, Kayabi e Munduruku.

Os autores descrevem que "[...] o papel das escolas indígenas para a preservação da cultura é fundamental, o fortalecimento dessas instituições faz que novas gerações continuem a ter acesso a língua nativa de seu povo e aprendam os elementos ligados à sua identidade." (2021, p. 6).

Identificamos nos artigos, que nas comunidades foram organizados trabalhos coletivos, sendo reunido os/as docentes indígenas das escolas, assim como pessoas de fora da escola e alunos/as indígenas que desejassem contribuir na construção dos materiais, e possíveis temáticas a serem trabalhadas nos encontros de formação.

Crixi, Crixi, Zoia (2021) manifestaram que a temática e os conhecimentos indígenas não deveriam concentrar-se somente nas escolas indígenas, mas que poderiam também serem compartilhados com escolas não indígenas, tendo o objetivo de valorizar e promover um conhecimento maior sobre as culturas e línguas dos povos originários.

Afirmamos ser algo necessário, considerando a existência da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas.

No contexto da RID, o artigo de Neimar Sousa e Teodora de Souza (2017) contextualiza o processo de colonização e as atuais marcas da colonialidade, considerando o cenário da América Latina, com destaque para as lutas da Reserva Indígena de Dourados e Panambizinho.

Os autores descreveram que o município demonstra uma valorização do processo colonizador, do agronegócio, da cultura não indígena como superior à dos povos originários, e partir deste cenário, destacaram "Os saberes enfrentam um muro do preconceito, e os livros didáticos específicos que estão nascendo na Ação, enfrentam a concorrência dos textos e bibliotecas centenárias do colonialismo." (2017, p. 238).

Isto permite compreender que a produção de livros diferenciados no âmbito da ASIE, não ocorre em um campo neutro, mas há todo um cenário marcado por disputas epistemológicas e que os saberes indígenas historicamente foram silenciados pelo sistema escolar ocidental.

Nesse sentido, os materiais produzidos podem ser entendidos para além de recursos pedagógicos, mas estratégias de enfrentamento à colonialidade do saber, de deixar registrado a luta pelo pertencimento e ancestralidade.

Entendemos que o predomínio da Língua Portuguesa nas escolas indígenas é um marcador e consequência da colonização, um processo tão violento da tentativa do apagamento das línguas e tradições indígenas, que geraram características ainda muito presentes na comunidade.

Sousa e Souza (2017) descrevem ainda as dificuldades da alfabetização nas línguas indígenas, no contexto da RID, considerando que durante as formações da ASIE perceberam motivações, que infelizmente levam a uma desvalorização das línguas indígenas nas escolas.

> Durante as formações da Ação Saberes Indígena na Escola, com muita frequência, quando questionados sobre os motivos pelos quais ainda não se alfabetiza na língua indígena nas escolas das aldeias, os professores alegam que a causa é, o diretor ou os gestores municipais que não apoiariam a educação escolar indígena. Outro argumento comum é a pressão dos pais dos alunos que esperam da escola a preparação de seus filhos para um contexto urbano no qual a língua dominante é a língua portuguesa, pensando em posições de trabalho mais rentáveis, sempre negados aos índios. Entre os argumentos técnicos, é citada ainda a inexistência de formação adequada para alfabetizar na língua, tendo em vista, que chegou aos coordenadores da ação saberes uma solicitação de especialização no ensino de língua guarani. (Sousa; Souza, 2017, p. 244)

As dificuldades narradas pelas autoras quanto à alfabetização na língua materna indígena, podem ser compreendidas ao considerarmos que houve um processo muito violento no Brasil, em que era obrigado o uso somente da Língua Portuguesa.

Atualmente, em lugares formais ou centros urbanos, presencia-se uma desvalorização das línguas indígenas e até preconceito, ações de discriminação com aqueles que se comunicam em sua primeira língua. O fato de que existem pessoas indígenas que desvalorizam ou não utilizam mais sua própria língua, demostra as marcas permanecidas do processo de colonização.

Esse conjunto de discussões evidencia um dos aspectos mais importantes do programa ASIE: o diálogo entre Instituições de Ensino Superior e comunidades indígenas, o que contribui com o fortalecimento e a valorização dos aspectos culturais e linguísticos dos povos indígenas de cada estado. A articulação com as universidades pode criar um ambiente favorável ao diálogo intercultural e à produção de conhecimentos favoráveis aos povos indígenas, suas línguas e culturas.

Ferreira, Zoia e Grando (2020) apontam que a ASIE, no âmbito da EEI, envolve algumas complexidades, considerando que se encontra no ambiente de ensino intercultural, e alguns professores/as sentem o desafio de criar sistemas próprios de aprendizagem. Estes/as autores/as

compreendem a importância de inserir enquanto objetivos, o letramento e numeramento, compreendendo o letramento indígena como "[...] uma apropriação da cultura escrita da língua originária ou não" (2020, p. 6), tendo em vista as realidades de cada comunidade.

De modo complementar, os autores ressaltam que o processo de numeramento, no contexto da EEI, diz respeito à "[...] apropriação das quantidades, em consonância com a língua e as formas próprias de relações matemáticas [...]" (2020, p. 6).

A partir desta contribuição, torna-se pertinente questionar em que medida os livros produzidos pela ASIE incorporam tais dimensões apontadas, especialmente no que diz respeito à articulação do letramento, numeramento e especificidades das culturas indígenas.

Estudos como os de Vargas (2023), Silva (2020) e Luciano (2019), reforçam ainda a relevância do programa enquanto espaço de formação continuada, ao evidenciarem tanto as potencialidades quanto os desafios na implementação. Entre os aspectos destacados, tem-se a percepção dos participantes de que o programa contribui com a oportunidade de promover a qualidade na EEI, especialmente por meio da valorização das línguas indígenas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, além da relação entre os saberes de etnias indígenas que compõem determinada comunidade/escola.

Nessa mesma direção, Vieira e Nascimento (2016), ao analisarem a experiência da ASIE na Rede/MS, a partir das vivências nos momentos de formação do Núcleo UCDB, destacam a relevância dos encontros ocorreram dentro do território indígena, visto que muitos da comunidade não frequentam os ambientes escolarizados. Além disso, os autores evidenciam a "reafirmação da identidade indígena" proporcionada pela ASIE na EEI, algo que observaram por parte do professor Guarani no momento de construção dos materiais didáticos.

Diante das discussões, compreendemos o protagonismo indígena como um aspecto importante e necessário que se efetivou no programa ASIE, já que o levantamento bibliográfico apontou para a troca de experiências referentes às práticas pedagógicas entre professores/as indígenas e comunidade indígena.

Há de se mencionar também como estes momentos de formação proporcionam a valorização da cultura e das línguas indígenas, movimento de luta dos povos originários que buscam preservar suas tradições e culturas.

> A ASIE é o único programa concebido com base pedagógica estruturante dos territórios Etnoeducacionais na medida em que articula saberes, línguas, territorialidades, identidades e relações sociais e étnicas dos alunos, escolas e comunidades no processo formativo dos professores indígenas [...]. (Luciano, 2019, p.75 -76)

Ao fazer esta afirmativa, Luciano (2019) evidencia o caráter abrangente da ASIE, mostrando o programa como um espaço de produção e fortalecimento das epistemologias indígenas. Nessa direção, a autora destaca o papel da ASIE no fortalecimento da oralidade, além de afirmar as culturas originárias, visto que para muitos povos indígenas a primeira língua é a língua materna, a língua indígena específica de sua etnia, e é por meio da primeira língua que deve ser articulado a compreensão das coisas e do mundo com as crianças.

A autora também atribui ao programa uma função sociocultural de retomada dos saberes, os quais sempre foram silenciados e diminuídos neste sistema educacional eurocêntrico, e é neste contexto educacional que se dá a necessidade de promover a valorização da cultura indígena, e principalmente das línguas indígenas. Nesse sentido, ela afirma que "a formação é o cerne que direcionará os caminhos para a concretização da tal sonhada escola diferenciada do jeito indígena [...]" (Luciano, 2019, p. 168).

Embora existam avanços no programa, os estudos também apontam desafios e limites na implementação da ASIE. A dissertação de Vargas (2023), ao apresentar relatos escritos de participantes da ASIE, relataram a falta de compromisso de alguns bolsistas, pesquisadores, indicando a importância de levar-se mais a sério a relevância do que estava sendo feito enquanto ação. Percebe-se a necessidade de constância nos encontros de formação junto aos pesquisadores.

Além disso, a autora problematiza que ao mesmo tempo "em que o MEC oferece autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas, estas sentem a ausência de uma direção geral que possa articular, documentar e centralizar ações e informações referentes à política, de forma a auxiliar no controle e organização das atividades e na própria avaliação da Ação. (Vargas, 2023, p. 94)

A partir dessas considerações, percebemos a ASIE como uma política potente no fortalecimento da EEI, mas seus limites apontam para a necessidade de maior articulação institucional e continuidade das ações formativas, aspectos que podem influenciar na produção e circulação dos materiais diferenciados.

Um dos relatos apresentados por Vargas (2023) mostra dificuldades concretas na implementação da ASIE, especialmente no que se refere ao acesso às escolas indígenas e a ausência de apoio institucional. Segundo participantes do programa, há entraves relacionados à cooperação dos coordenadores/diretores das escolas, destacando-se que boa parte dos responsáveis não são indígenas.

Esse aspecto revela uma fragilidade estrutural, visto que a valorização dos saberes indígenas pressupõe não apenas sua inserção nas práticas pedagógicas, mas também a presença

de sujeitos indígenas nos espaços de decisão e gestão. Assim, o protagonismo indígena não pode se restringir somente às ações formativas.

Para além de questões locais, Luciano (2019) já apontava para condicionantes de ordem histórico-política que impactavam a continuidade da ASIE, pois visualizava em seus estudos uma possível paralisação e abandono do programa ASIE pelo governo que iria iniciar em 2019, já que ocorria ameaças aos direitos dos povos indígenas.

Tal análise se confirma nos achados de Vargas (2023), que descreveu um processo de interrompimento da ASIE. Quando houve mudança governamental, com a entrada do governo Bolsonaro a SECADI foi extinta, e nesse sentido a ASIE passou por dificuldades, mas que em 2023 ocorreu o retorno desta Secretaria esperando-se uma continuidade melhorada da ASIE. Esse movimento demonstra a vulnerabilidade do programa frente às mudanças institucionais e políticas.

Outro ponto crítico destacado por Vargas (2023) refere-se à ausência de diretrizes claras e objetivas, além da indefinição de responsabilidades entre as entidades que compõem a ASIE, o que dava brecha para a falta de atuação, gerando conflitos entre as instâncias organizadoras.

Embora, a política tenha sido concebida para funcionar de forma articulada, "[...] entre diversas instâncias e níveis de governo (Ministério da Educação, Universidades e Secretarias de Educação em nível Estadual e/ou Municipal) [...]" e nesse sentido percebeu-se que "ela carece de mecanismos sólidos para efetivar cooperação entre as diversas organizações implicadas [...]" (Vargas, 2023, p. 91). Essa lacuna favorece descontinuidades, conflitos institucionais e fragiliza a execução das ações propostas.

Apesar desses limites, podemos afirmar que a ASIE é uma iniciativa fundamental para a consolidação da EEI diferenciada e de qualidade. A produção de materiais nas línguas indígenas, evidenciada nas pesquisas, constitui-se um dos resultados mais significativos do programa. Considerando que muitas comunidades escolares são compostas por mais de uma etnia, e geralmente mais de uma língua falada, portanto, observa-se um esforço dos participantes em trazer nos materiais saberes específicos de cada etnia e em cada língua.

Percebe-se quadros específicos da ASIE, considerando que cada texto analisado discutiu um contexto local e cultural. Sobretudo, entendemos que trabalhar um programa nacional nos estados demanda uma profundidade e um cuidado coletivo ao pensar a temática dos saberes indígenas em cada escola indígena.

A partir de um diálogo constante entre IES, escolas e comunidades, é possível ações que resultem em práticas escolares interculturais com maior ênfase.

No próximo item deste capítulo, discutiremos os princípios e as diretrizes do programa ASIE, a partir da Portaria nº 98 da SECADI, a qual regulamenta a ASIE e define as diretrizes a serem seguidas, tal qual seus objetivos e características.

3.2 **Princípios e Diretrizes da ASIE**

Este item apresenta as principais considerações encontradas na Portaria N.º 98, de 6 de dezembro de 2013, sobre os princípios e as diretrizes que regulamentam e orientam a ASIE, dialogando com a pesquisa bibliográfica realizada.

A Portaria n.º 98, de 6 de dezembro de 2013, publicada no diário da união pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), expõe no segundo capítulo do documento, os objetivos da ASIE, os quais são:

> I – promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
>
> II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
>
> III – oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimento dos povos indígenas;
>
> IV – fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Para a promoção da formação continuada de docentes da EEI, o documento descreve que o processo formativo será realizado por intermédio das Instituições de Ensino Superior (IES) que possuem experiência com a formação de professores/as indígenas.

Além disso, orienta que, para aqueles que atuam na educação básica em escolas indígenas, deverão incluir uma perspectiva bilíngue/multilíngue, que seja capaz de "[...] contemplar a complexidade etnosociolinguística dos povos indígenas atendidos [...]" (Brasil, 2013, Artº 3 – Artº 4).

Esse direcionamento pauta uma tentativa de reconhecimento, por parte do Estado, da diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, ao mesmo tempo que atribui às IES um papel central na mediação dos processos formativos.

Tal configuração pode ser compreendida como uma relação de extensão universitária, na medida em que há um diálogo entre as IES e as comunidades indígenas. No entanto, é importante problematizar que essa mediação institucional, se não for construída de forma horizontal, pode reproduzir a colonialidade, a ação colaborativa não deve minimizar o protagonismo dos/as autores/as indígenas, tanto nos encontros de formação quanto na produção dos materiais nas línguas indígenas.

A partir dessas considerações, observa-se que o programa analisado apresenta avanços ao fomentar o protagonismo indígena, principalmente a valorização dos saberes e epistemologias indígenas no processo de construção dos materiais pedagógicos nas línguas indígenas. Ao oportunizar o diálogo entre universidade e comunidade indígenas, o programa se aproxima da proposta de uma pedagogia diferenciada como é previsto pela EEI.

Corroborando essa análise, Silva (2020) destaca que a elaboração e produção de materiais didáticos específicos para cada etnia indígena, resultaram em um produto final alinhado "ao encontro da luta histórica dos professores indígenas por uma educação escolar indígena diferenciada, e tem grande importância [...]", evidenciando sua relevância no fortalecimento de práticas educativas contextualizadas (Silva, 2020, p. 100).

Luciano (2019) destaca que a participação comunitária é algo primordial na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da EEI, o qual deve ser concebido pela própria comunidade e articulado com os modos de vida e cultura da mesma. Ao abordar a formação docente, a autora problematiza: "quais saberes são entendidos como mais importantes a partir da formação dos docentes indígenas, que envolve o processo de ensino-aprendizagem ao alfabetizar uma criança indígena[...]?" (Luciano, 2019, p.128).

Essa indagação aponta as tensões sobre os fundamentos epistemológicos que orientam tanto a formação de professores/as indígenas quanto a produção dos materiais didáticos, ao questionar quais conhecimentos são legitimados nesse processo. Trata-se de uma reflexão necessária, pensar sobre quais conhecimentos estão se propondo a utilizar como embasamento para a ASIE, visto que o objetivo é a valorização dos saberes indígenas.

Nesse sentido, Silva (2020) evidencia que a escassez de materiais didáticos na língua materna constitui uma demanda recorrente entre professores/as indígenas, apontando para a necessidade de produção de materiais que reconheçam a "[...] importância epistêmica da escrita na língua indígena[...]" (Silva, 2020, p. 78). Para além disso, a autora ressalta que tais materiais devem considerar "[...] os modos de ser, de conhecer, de produzir e de organizar dos povos autóctones", indicando que a questão não é apenas linguística, mas profundamente epistemológica.

Ao dialogar com esses apontamentos, Vargas (2023) demonstra que a ASIE apresenta aspectos relevantes, no sentido de que os resultados mostraram um significativo "estímulo ao resgate e a valorização dos aspectos culturais e linguísticos das comunidades indígenas contempladas, representados pela importância atribuída aos sábios das aldeias, as lideranças idosas." (2023, p. 101).

Esse aspecto sinaliza um movimento de deslocamento das referências tradicionais de autoridade do conhecimento, que se aproxima de uma perspectiva que valoriza a oralidade, a memória e os saberes ancestrais.

Na portaria nº 98, são listados como eixos da formação continuada o/a:

> I – letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua; II – letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua; III – letramento e numeramento em língua indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e IV – conhecimentos e artes verbais indígenas.

A organização desses eixos demonstra a tentativa de contemplar a complexidade linguística dos contextos indígenas, ao reconhecer diferentes configurações de bilinguismo e multilinguismo. No entanto, embora o documento avance ao incluir as línguas indígenas como eixo estruturante, devemos problematizar em que medida essa inclusão se dá em condições de equidade, ou ainda sob uma lógica hierarquizada de línguas.

No que se refere a operacionalização da formação continuada, a portaria estabelece que as formações deverão ser direcionadas para os/as professores/as orientadores de estudos, os quais serão responsáveis pela formação dos cursistas que são vinculados às escolas indígenas.

Essa estrutura formativa mediada por orientadores/as, aponta para um modelo de difusão de conhecimentos que, por um lado, amplia o alcance do programa, mas por outro, demanda atenção quanto à preservação do caráter dialógico e contextualizado da formação.

Além disso, a portaria prevê a oferta de bolsas que são concedidas aos docentes e profissionais que atuarem na formação continuada. Podemos compreender isso como um elemento de incentivo e reconhecimento institucional da importância da formação continuada, mas devemos refletir se essas políticas de financiamento estão articuladas com as condições concretas de trabalho docente nas escolas indígenas.

No artigo 25 da ASIE, é identificado como professor/a cursista, o regente de turmas dos anos iniciais da educação básica de escolas indígenas, cabendo aos mesmos a atribuição de: "a) dedicar-se aos objetivos da ação; b)participar dos encontros presenciais com seu(s)

orientador(es) de estudo, alcançando no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de presença; c) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros de formação ministrados pelo orientador de estudo, registrando os sucessos e as dificuldades, para debatê-los nos encontros posteriores; d) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação; e e) avaliar o trabalho de formação desenvolvido por seu(s) orientador(es) de estudos." (Brasil, 2013, Artº 25)

Esse delineamento sugere uma concepção de formação que articula teoria e prática, ao incentivar o/a professor/a a assumir uma postura reflexiva sobre sua própria atuação. Ao mesmo tempo que aponta para uma dimensão formativa crítica, devemos questionar se, na prática, há abertura para que os docentes indígenas ressignifique, adaptem ou até contestem as orientações recebidas.

Em suma as qualidades do ASIE que conseguimos identificar referem-se à proposta de uma pedagogia diferenciada, visando melhorar a EEI, alimentando as práticas curriculares e pedagógicas com conhecimentos indígenas, em que os participantes dos encontros proporcionados no âmbito do ASIE pudessem perceber a valorização das culturas, das línguas, dos saberes indígenas, a articulação e o protagonismo em si.

Dentre os resultados deste movimento pode-se pontuar que os principais estão no processo da formação continuada de professores/as indígenas, a construção e confecção de materiais didáticos e pedagógicos nas línguas indígenas, pensados a partir dos saberes e histórias originárias do povo indígena, e as oficinas de formação que proporcionaram aos participantes pensar também na elaboração de seus currículos escolares.

Em síntese, a análise do contexto histórico, dos princípios e das diretrizes da ASIE permite visualizar o programa como uma política que se insere num campo de disputas em torno da valorização dos saberes indígenas na escola. Ao mesmo tempo que contribui com avanços significativos no campo da EEI, também é atravessada por tensões, limites institucionais e desafios na implementação.

Esses elementos identificados são fundamentais para a presente pesquisa, na medida em que permitem situar a produção de materiais didáticos analisados como inseridas em um contexto político, pedagógico e epistemológico específico.

No capítulo a seguir, apresentamos discussões em torno do histórico da Reserva Indígena de Dourados (RID) e das escolas municipais indígenas participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – A RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS

Neste capítulo, buscamos inicialmente apresentar o contexto social e histórico da RID, considerando as dinâmicas vivenciadas pela comunidade indígena no município. Na sequência abordamos as escolas municipais indígenas localizadas dentro da RID, buscando apresentar os espaços escolares nos quais a pesquisa foi desenvolvida.

4.1 **Criação e resistência da RID**

A RID é considerada a maior reserva indígena em área urbana do país, além de obter a segunda maior população indígena do estado de Mato Grosso do Sul, mediante estimativas do censo IBGE de 2022. Criada em 1917 por meio do Decreto 401 em 03 de setembro, obtinha inicialmente a partir do decreto uma área territorial de 3.600 hectares, atualmente corresponde a 3.474,59 ha.

A criação se deu no contexto da política de aldeamento do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão que foi considerado responsável pela tutela dos povos indígenas no período após a promulgação da independência brasileira. (Troquez 2019; Cavalcante 2019). Com o processo de urbanização e o crescimento da cidade de Dourados, os empreendimentos e contexto não indígena aproximou-se cada vez mais da Aldeia Jaguapirú e Bororó.

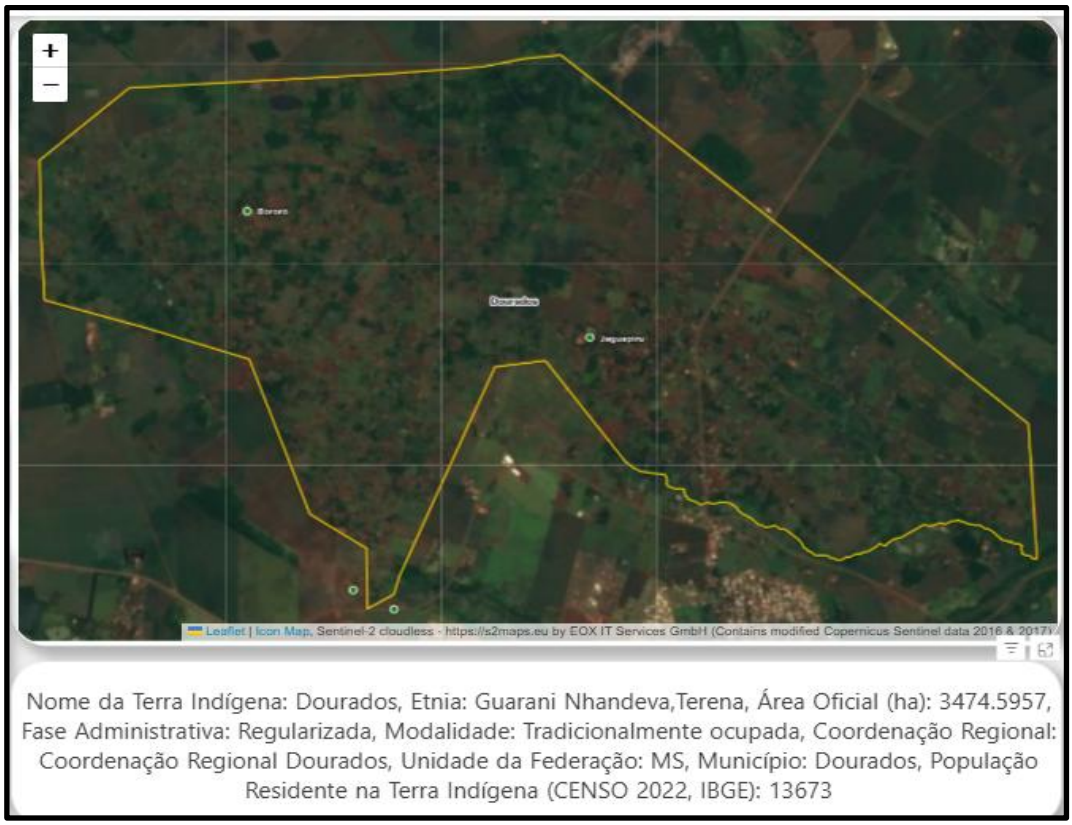
Nesse contexto, a constituição da RID evidencia que o processo de escolarização indígena esteve articulado a um projeto de controle territorial, a partir de uma lógica nacional dominante. A escola indígena passa a ser um espaço de disputa, entre práticas assimilacionistas e movimentos pela reafirmação cultural.

Ao analisar os impactos socioambientais na RID, Patricia Ferreira e Charlei Silva (2024, p. 112) discutiram que o crescimento urbano gerou intervenções que não incluíram a participação da comunidade, a exemplo disto apontam a criação do anel viário da MS – 156, que corta parte do território anteriormente destinado a RID. Devemos destacar que atualmente trata-se de um local onde ocorrem diversos acidentes e mortes de pessoas indígenas que por ali trafegam.

A partir de dados obtidos em 2017 pela DSEI Mato Grosso do Sul, a população habitante da RID correspondia a 15.621 pessoas, contendo no espaço correspondido à Aldeia Bororó: 6.746 pessoas identificadas como Kaiowá, 693 Guarani, 173 Terena, 30 Bororo, 1 Kaigang e 2

pessoas não indígenas. Na Aldeia Jaguapirú, foram identificados 3.435 moradores Terenas, 2.289 Guarani, 2.222 pessoas do povo Kaiowá, 25 pessoas não indígenas e 5 Kadiwéu (Troquez, 2019, p. 96). De acordo com os dados extraídos no site da SIASI/SESAI/MS de 2025, a população indígena em Dourados/MS corresponde a 19.174 pessoas, sendo residentes na RID o total de 17.584 pessoas declaradas indígenas. Importante destacar que os dados divulgados pelo IBGE de 2022, o quantitativo da população indígena em Dourados/MS era de cerca de 13.473 pessoas, não correspondendo a esta realidade.

Figura 2 - Mapa da Reserva Indígena de Dourados



Fonte: FUNAI; IBGE, 2022.

O processo de colonização e aldeamento dos povos indígenas no Brasil foi um modo de apagamento, tanto das características culturais quanto de suas existências, esse processo deixou marcas que são evidenciadas na atualidade. Marinês Soratto e Adir Nascimento (2024, p.10) descrevem que tal processo ignorou "[...] os espaços que regem a cultura indígena, com isso os saberes tradicionais foram se ressignificando nas fronteiras entre 'colonial' e o 'tradicional'."

Podemos acompanhar por meio de notícias que os povos indígenas do MS resistem. Grupos unidos lutam pela retomada de suas terras roubadas pelos indivíduos não indígenas, a luta por seus territórios ancestrais demarca a peleja pela sua existência e modos de ser, o local

de seu povo representa muito mais do que moradia, mas o reconhecimento de que são originários deste país.

Como marca do processo de colonialidade, é perceptível a desumanização dos povos indígenas. Os autores Fábio Mura, Alexandra Silva e Rubem Almeida (2020), ao investigarem as relações de poder no contexto da RID, relataram que no ano de 2000 chegaram diversas denúncias ao Ministério Público Federal, apontando para a violência, subjugação dos povos que ali habitam, a falta de atendimento por parte da FUNAI, e falta de terra considerando o território demarcado insuficiente para a quantidade de habitantes.

Esse processo persiste em diversas instâncias que se relacionam com as comunidades indígenas, são formas sutis ou escancaradas de dominação e apagamento da vida indígena, a falta de água no contexto de Dourados/MS em 2024, a violência da tropa de choque do governo do estado, as notícias midiáticas que manipulam e propagam imagens preconceituosas, estereotipadas e violentas das populações indígenas. A colonialidade está aí, cerceando cotidianamente as comunidades indígenas.

Acerca disso, Marco Almeida (2019) discute ainda marcas presentes na falta de assistência do poder público, nos índices de homicídios e suicídios no contexto da RID, consequências da manutenção dessa colonialidade. O autor descreve ser uma maneira de sustentar os mecanismos de subordinação e invisibilização, além de desconsiderar a alteridade[3].

Outra característica que poderíamos analisar como marcador desse sistema que desrespeita os povos indígenas de Dourados, é o avanço do agronegócio e o silenciamento da figura do estado no contexto de retomada dos territórios indígenas. Consideramos que essas situações não são isoladas, mas parte de um projeto marcado pelo racismo.

O silenciamento do estado demonstra claramente a permanência de uma lógica colonial, privilegiando interesses econômicos, provocando uma disputa desigual entre projetos distintos, de um lado uma perspectiva que pauta o mercantilismo, do outro lado, a visão do território como espaço de ancestralidade e pertencimento.

Nesse sentido, Eliel Benites (2014, p. 41) observa no contexto de aldeamento Guarani e Kaiowá uma complexa realidade, a qual foi provocada pelo confinamento e crescimento populacional dentro de um território limitado, por agrupamento das famílias de diferentes povos, e intervenções indigenistas que não condizem com os interesses das comunidades indígenas.

[3] Alteridade refere-se ao reconhecimento e valorização do outro, ultrapassando a ideia de tolerância, compreendendo as formas de existência e superando práticas de inferiorização. (Molar, 2025)

A superlotação da RID interfere diretamente na organização social e cultural dos povos indígenas, ela produz tensões sociais e fragiliza as práticas coletivas de cada povo, impactando os modos de vida.

Ao analisarmos a vulnerabilidade social no cenário da RID, junto a violência por território soma-se outros modos de agressão sistematizada. Victoria Oliveira e Jorge Oliveira (2019, p. 202) denunciam os crimes de violência sexual, a discriminação, infraestrutura precária, o isolamento por parte de políticas públicas, os casos de extrema pobreza e desnutrição infantil, além da falta de amparo e preconceito da sociedade nacional.

Este cenário de violência evidenciado na relação do não indígena com os povos indígenas, se faz presente não somente no contexto da RID, mas no âmbito nacional. A autora Marta Troquez (2022, p. 101) pontua:

> Vivenciamos, na atualidade, no Brasil, uma série de violências contra os territórios dos povos indígenas, frequentemente invadidos por madeireiros e garimpeiros ilegais que causam danos ao meio ambiente, poluem suas águas, desmatam as florestas e, em tempos de Covid-19, levaram a contaminação para suas famílias. Conflitos envolvendo ruralistas e indígenas acabam em agressões físicas e até mortes, e muitas vezes o Estado se omite. [...].

Contudo, contextualizar a vida na RID não é somente descrever os processos violentos e colonizadores aos quais são submetidos pela sociedade. Não há como pautar a história de comunidades indígenas sem visualizar seus modos de resistência, de coletividade e ancestralidade.

Marinês Soratto e Adir Nascimento (2024) descreveram a resistência indígena Guarani e Kaiowá, as estratégias de sobrevivência que mantem viva as suas culturas e línguas, como sendo evidenciadas na preservação da memória transmitidas pela oralidade da comunidade, pois "[...] diante das adversidades do mundo moderno/colonial, aprenderam a re-existir às mais diversas estruturas sociais de poder que visam hierarquizar e subjugar seus conhecimentos étnicos, linguísticos e culturais que organizam o mundo e a vida em comunidade Guarani e Kaiowá." (p. 15).

Compreender a realidade vivida na RID é reconhecer que, apesar das violências históricas impostas aos povos indígenas, suas formas de existência permanecem guiadas pela coletividade, ancestralidade e resistência contínua. É evidente o processo contínuo de reafirmação identitária frente aos processos marcados pela colonialidade.

Consideramos necessária essa breve contextualização do processo de aldeamento da Reserva Indígena de Dourados, assim como as análises existentes sobre a história e

características de resistência dos povos Guarani, Kaiowá, Terena, entre outros que convivem na comunidade de Dourados/MS.

No próximo item, apresentamos o contexto das Escolas Municipais Indígenas que fizeram parte da pesquisa de campo, para na sequência evidenciar os resultados das análises dos livros didáticos diferenciados e as percepções dos/as participantes, referente ao programa ASIE e os materiais produzidos.

4.2 **As Escolas Municipais da Reserva Indígena de Dourados**

Em 1929, a Missão Evangélica Caiuá (MECA) a partir de uma equipe missionária vinda de São Paulo, iniciaram atividades relacionadas a evangelização, saúde e educação dos povos indígenas da RID, responsáveis pela criação da Escola da Missão, atualmente identificada como Escola Municipal Francisco Meireles. (Troquez, 2006).

Troquez (2006) descreve que em 1990, sob a coordenação da FUNAI, havia 3 escolas na RID: "[...] Agustinho (01 sala), Ara Porã (02 salas) e Francisco Hibiapina (04 salas). Atuavam nestas escolas 08 professores indígenas e alguns não índios." (2006, p. 63). No ano de 1991, devido às mudanças na legislação nacional, o processo de educação e a responsabilidade pelas escolas indígenas passa a ser do Ministério da Educação (MEC), sendo função dos Estados e Municípios.

Na sequência, a Prefeitura de Dourados instalou um prédio na Aldeia Jaguapiru, que logo após 1992 tornou-se a Sede da Escola Municipal Tengatuí Marangatu, assim as salas de aulas que já existiam passaram a ser consideradas extensões da mesma, "Em princípio, eram cinco extensões: Agustinho (algumas salas no Bororó), Ará Porã (algumas salas no Bororó), Francisco Ibiapina (antiga escola da FUNAI na Jaguapiru), Y Verá (uma sala multisseriada na Jaguapiru) e Panambizinho (antiga "Escola da Missão" na Aldeia Panambizinho)." (Troquez, 2006, p. 78-79).

A autora contextualiza ainda que, no ano de 2004, as escolas Agustinho, Ará Porã, Panambizinho, foram ampliadas e tornaram-se independentes da escola Pólo, sendo os nomes alterados para Escola Municipal Indígena Agustinho, Escola Municipal Indígena Ará Porã, e Escola Municipal Indígena Pai Chiquito. (Troquez, 2006)

No portal da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Dourados, estão listadas 6 escolas municipais indígenas dentro da RID, a Escola Municipal Indígena Agustinho, Escola Municipal Indígena Araporã, EM Indígena Lacu'i Roque Isnard, EM Indígena Ramão Martins, EM Indígena Tengatuí Marangatu – Pólo, na Aldeia Panambizinho está localiza a EM Indígena

Pa'i' Chiquito. Importante mencionar que apesar da EM Francisco Meireles não estar identificada como escola indígena, é considerada pela comunidade como tal por receber uma grande quantidade de alunos da RID, considerando a localização da Escola próxima da Aldeia.

No entanto, apesar da Escola Municipal Francisco Meireles localizar-se na Missão Caiuá, e ter enquanto características, gestores/as indígenas, alunos indígenas, e estar próxima das Aldeias indígenas de Dourados, obtivemos o relato de que a escola teve sua última participação do programa ASIE no ano de 2019. Após isto foram excluídos de participarem do programa, tendo a justificativa de que a instituição não é considerada uma escola indígena.

Essa situação demonstra que o reconhecimento institucional da escola indígena ocorre por critérios burocráticos que produzem inclusões e exclusões. Evidencia uma disputa por legitimidade no interior das políticas educacionais.

A seguir realizamos uma breve caracterização das Escolas Municipais Indígenas que se situam dentro da Reserva Indígena de Dourados, mas somente das escolas em que foram realizadas a inventariação e caracterização dos materiais diferenciados, tendo por intencionalidade contextualizar o espaço escolar da RID. No último capítulo preferimos nos referir às escolas como Escola A, Escola B e Escola C, para preservar o anonimato dos participantes.

4.2.1 **Escola Municipal Indígena Agustinho**

Figura 3 - Imagem da Escola Municipal Indígena Agustinho



Fonte: Google mapa, 2023.

A Escola Municipal Indígena Agustinho está localizada na Aldeia Bororó, território pertencente à Reserva Indígena de Dourados. De acordo com a pesquisa realizada por Lima (2024, p. 87), a estrutura física da escola divide-se em 12 salas de aula, sala de secretaria, sala de professores/as, sala de tecnologia, sala de recursos multifuncionais, banheiro feminino e masculino, e uma quadra de esporte sem cobertura na parte externa da escola.

Em relação à parte pedagógica, a escola comporta turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I e II, atendendo principalmente crianças e jovens dos povos Guarani-Nãndeva, Kaiowá e Terena, sendo a equipe pedagógica composta por "[...] 1 Diretor, 1 Diretor-Adjunto, 2 Coordenadores, 45 professores, 1 professor de apoio e 1 secretário escolar." (Lima, 2024, p. 88).

4.2.2 **Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu – Pólo**

Figura 4 - Imagem da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu



Fonte: Jornal – O progresso, 2024.

A Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu está localizada dentro da RID, na Aldeia Jaguapiru, responsável pelo atendimento de turmas da pré-escola até o Ensino Fundamental II, sendo a comunidade que frequenta a instituição integrantes dos três povos indígenas que ali vivem. Por haver a presença de alunos de diferentes povos, percebemos o relato da dificuldade de se trabalhar com práticas escolares bilíngues, considerando também o contexto cultural de que a maioria dos alunos não falam a língua materna a que pertencem.

Compreendemos que dificuldades relacionadas ao ensino bilíngue não podem ser analisadas isoladamente, considerando o histórico de violência linguística e cultural vivido pelos povos originários. Portanto, podemos evidenciar a existência de uma tensão entre a valorização das línguas e culturas indígenas e as marcas da colonialidade.

De acordo com Lima (2024, p. 91) a escola possui duas extensões, uma Sala Marangatu no Porto Cambira e uma sala Arapoty-mudas, atendendo na instituição Tengatuí Marangatu em torno de 919 alunos, divididos entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

Sousa e Souza (2017) apontam que ambas as escolas participaram dos encontros de formação do programa ASIE. Ao relatarem experiências do período de 2013 a 2017, o autor e a autora descreveram que os/as orientadores/as das escolas participavam de um processo formativo na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e os/as mesmos/as realizam diálogos com os professores/as bolsistas de cada escola municipal indígena.

4.2.3 **Escola Municipal Indígena Ramão Martins**

Figura 5 - Imagem da Escola Municipal Indígena Ramão Martins



Fonte: Google Mapa, 2023.

Criada por meio do Decreto nº 185, de 27 de abril de 2009, a Escola Municipal Indígena Ramão Martins até 2023 atendia em torno de 498 crianças dos povos Terena, Guarani e Kaiowá, possuindo 10 salas de aula e se destacando no contexto da RID por possuir um modelo de ensino bilíngue. (Machado, 2016).

Compreendemos que as escolas indígenas lidam com a colonialidade presente no ambiente institucional. De acordo com Troquez e Nascimento (2020), apesar das tensões causadas pelo currículo nacional, os saberes indígenas resistem ressignificando as lutas por espaço e valorização.

A seguir apresentamos o último capítulo da dissertação, o qual discute os resultados da pesquisa realizada nas escolas municipais indígenas e entrevistas com as\os gestores\as, tensionando nossas percepções inspiradas nos estudos acerca das marcas da colonialidade do poder, do saber e do ser.

CAPÍTULO 5 - LIVROS DIFERENCIADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA RID

Neste capítulo do trabalho desenvolvemos as discussões em torno da inventariação, caracterização e análise dos livros diferenciados, assim como das entrevistas semiestruturadas que buscam descrever como se dá o uso dos livros construídos no programa da ASIE. Dentre as escolas municipais indígenas da RID, foi possível realizar a investigação em três escolas, nas quais realizamos visitas às bibliotecas para conhecer os livros diferenciados disponibilizados, e consultamos a possibilidade de realizar as entrevistas semiestruturadas com algum/a gestor/a e bibliotecário/a.

5.1 **Inventariação, caracterização e análise dos materiais**

Neste item descrevemos o processo de inventariação, caracterização e análise dos livros diferenciados realizada na pesquisa de campo. Para esta etapa da pesquisa, visitamos três escolas municipais indígenas e suas bibliotecas, para descrever quais os materiais diferenciados nas línguas indígenas ou bilíngues estão disponíveis, assim como os materiais produzidos na ASIE que foram distribuídos para as escolas da RID.

Para a inventariação buscamos nas escolas os livros nas línguas indígenas ou bilíngues, considerando que os materiais da ASIE foram distribuídos em todas as escolas, imaginamos previamente que poderia haver a presença dos mesmos livros em ambas as escolas, mas que também poderiam ter materiais únicos da escola, pois os/as professores/as indígenas podem construir materiais e livros específicos para sua comunidade escolar.

A seguir apresentamos os materiais encontrados nas escolas.

Figura 6 - Livros identificados na Biblioteca da Escola A



Fonte: foto da pesquisadora.

A imagem acima corresponde aos livros identificados na Escola A. Nas tabelas abaixo apresentamos os resultados referente à inventariação dos livros diferenciados encontrados nas Escolas Municipais Indígenas da RID, identificamos as instituições como Escola A, Escola B e Escola C na intenção de preservar o anonimato dos/as participantes da pesquisa, considerando os procedimentos éticos adotados.

Organizamos três tabelas para descrever quais foram os livros encontrados nas três escolas, e quadros com as imagens dos livros da ASIE e livros que não foram construídos no programa, que são diferenciados, ou seja, que trabalham conhecimentos indígenas ou são nas línguas indígenas.

Tabela 1 - Inventariação dos livros diferenciados na Escola A

ESCOLA A			
	Livros Diferenciados	**Quantidade**	**Povo/língua**
	1. AVA JEROVIAHA (2019)	156 Unidades	G/K
	2. MYMBA ÑARÕNGUÉRA (2019)	105 Unidades	G/K

AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA	3. GUARANI REMBI'UETE (2020)	3 Unidades	G/K
	4. TURI NE TERENOEHIKO (2018)	408 Unidades	Terena
	5. ÊXETINA UNÉ (2019)	33 Unidades	Terena
	6. IKOROKOVOPE NE TÊRENOE (2020)	30 Unidades	Terena
	7. KA'AGUY PÓRA'I (2017)	166 Unidades	G/K
	8. MBURIKA'I IKATUPYRYVA (2020)	22 Unidades	G/K
	9. GUAIGUINGUE (2018)	57 Unidades	G/K
	10. HIYOKÉNÁ KIPÂE (2019)	11 Unidades	Terena
	11. HIYOKÉNÁ SENÓHIKÓ (2019)	88 Unidades	Terena
	12. PA'I XIKITO OU YPY RAMOGWARE (2020)	39 Unidades	G/K
OUTROS (Materiais produzidos em outros programas e/ ou contextos)	1. Kure Ra'y Kañy Mbyre (2012)	16 Unidades	G/K
	2. Koronavíru Nhemongueta Ha Nhemombe'u (2021)	20 Unidades	G/K
	3. Universidade: Território Indígena (2021)	8 Unidades	Português
	4. Mbo'eharakuéra Guarani há Kaiowá – Ñemborari (2010)	25 Unidades	G/K
	5. Ñande Ypykuera ñe'éngue (2011)	25 Unidades	G/K

	6. Tekoha Ra'anga Kuatia Ñe'eme (2011)	40 Unidades	G/K
	7. Te'ýi Rembiapo (2002)	Indefinido	G/K
	8. Peêpa peikuaa Kunã ha Kuimba'e Mba'asy vai? (1998)	Indefinido	G/K
	9. Ñemombe'u Je'upy Rehegua (2002)	Indefinido	G/K
	10. Tynyný' ñe'ê Nemoasãí (2008)	Indefinido	G/K
	Apostilas didáticas construídas por professores/as nos momentos de formação continuada	5 Apostilas	
	Apostilas didáticas construídas a partir de livros da ASIE	2 Apostilas	

Fonte: elaborado pela pesquisadora. Legenda: G/K=Guarani e/ou Kaiowá; T=Terena

Realizamos a contagem de quantos livros em línguas indígenas ou bilíngues faziam parte do acervo escolar, assim como quantas unidades estavam disponíveis para uso dos/as alunos/as e docentes. Contabilizamos na Escola A: 1.118 unidades de livros construídos no programa ASIE publicados pela editora da UFGD entre os anos de 2017 a 2020, distribuídos em 12 modelos que foram escaneados para realizarmos a leitura e análise. Dos 12 livros identificados produzidos por meio dos encontros de formação da ASIE, 7 livros são edições nas línguas Guarani e/ou Kaiowá e 5 livros foram escritos na língua Terena.

Há linguistas que consideram a língua Kaiowá como um dialeto da Língua Guarani[4], pois estas trazem muitas semelhanças. Contudo, há um debate importante entre linguistas e indígenas falantes das línguas Kaiowá e Guarani em torno da sua distinção enquanto duas línguas autônomas, como no dicionário Kaiowá-Português de Graciela Chamorro (2023). Não vamos nos deter nos aspectos desta discussão neste trabalho. Salientamos que alguns materiais

[4] Descrito no texto *Línguas*, no item tabela *famílias linguísticas do tronco tupi* do Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas

produzidos por professores/as Guarani e Kaiowá trazem as duas línguas juntas e/ou misturadas em um mesmo material, como materiais que foram produzidos no âmbito do Curso de Magistério em Nível de Ensino Médio Ará Verá.

Nas imagens abaixo apresentamos as capas dos livros que foram inventariados na biblioteca da Escola A, separando-os por livros diferenciados produzidos no programa ASIE e livros diferenciados produzidos em outros contextos formativos.

Figura 7 - Livros ASIE presentes na Escola A

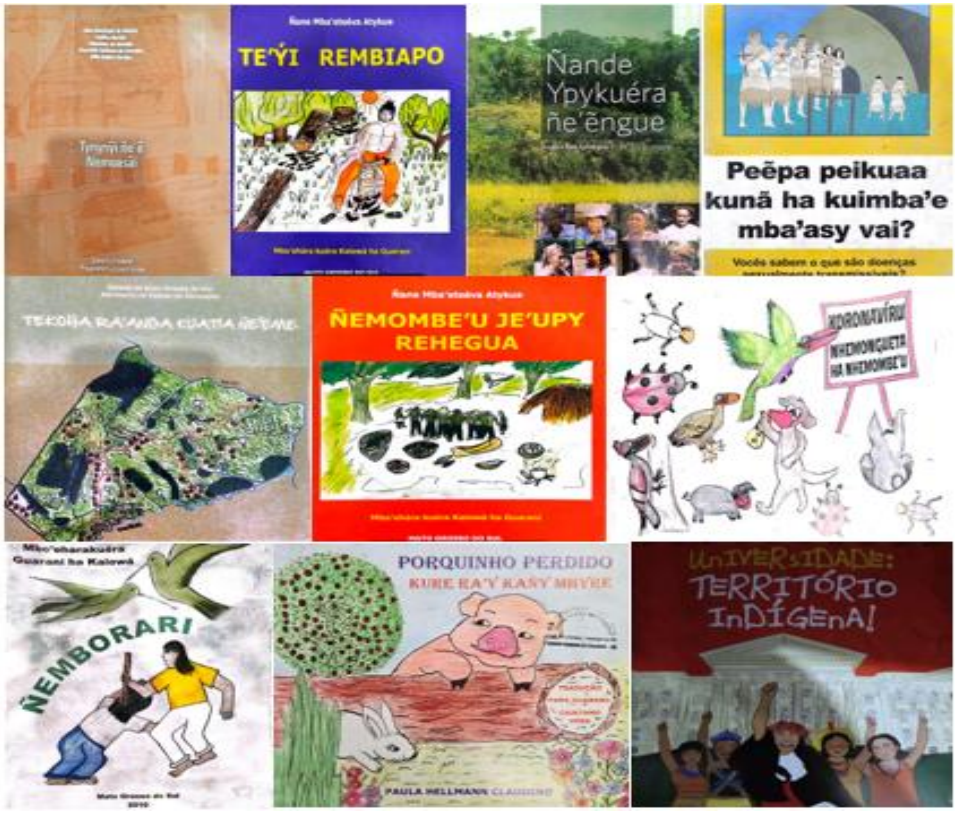


Fonte: foto da pesquisadora.

Também encontramos em torno de 134 livros nas línguas indígenas construídos em processos formativos, como no Curso de Ensino Médio diferenciado Ará Verá, desenvolvimento anteriormente ao ASIE (Figura 7).

O/A gestor/a nos mostrou 7 apostilas utilizadas enquanto material didático, que os/as docentes usam para trabalhar com atividades bilíngues ou nas línguas indígenas: Guarani e/ou Kaiowá e Terena. Uma das apostilas construídas pelos docentes da Escola A estabelece sequências de atividades para trabalharem em sala referente aos livros produzidos no ASIE.

Figura 8 - Outros livros diferenciados na Escola A



Fonte: foto da pesquisadora.

A seguir apresentamos os resultados obtidos na Escola B.

Na Escola B, a biblioteca/sala de recursos, consistia numa sala pequena em que guardavam todos os livros, e por não haver um profissional responsável pela organização, os materiais estavam misturados em pilhas de livros, alguns ainda fechados em plásticos ou caixas. A presença de um responsável pela sala de livros foi solicitada à SEMED, pela escola, diversas vezes, de acordo com relatos obtidos. Seria responsabilidade da SEMED encaminhar, ao menos, 4 profissionais de apoio escolar para o atendimento das demandas do espaço institucional.

Figura 9 - Livros identificados na Biblioteca da Escola B



Fonte: foto da pesquisadora.

Apresentamos a seguir, na tabela 2, a inventariação realizada na Escola B.

Tabela 2 - Inventariação dos livros diferenciados na Escola B

ESCOLA B			
AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA	**Livros Diferenciados**	**Quantidade**	**Povo/Língua**
	1. AVA JEROVIAHA (2019)	Indefinido	G/K
	2. IKOROKOVOPE NE TERENOE (2019)	14 unidades	Terena
	3. TURI NE TERENOEHIKO (2018)	10 unidades	Terena
	4. GUAIGUINGUE (2018)	386 unidades	G/K
	5. KA'AGUY PÕRA'I (2017)	7 unidades	G/K
	6. MBURIKA'I IKATUPYRÝVA (2020)	21 unidades	G/K

	7. GUARANI REMBI'UETE (2020)	2 unidades	G/K
	8. PA'I XIKITO OU YPY RAMOGWARE (2020)	Indefinido	G/K
	9. TEKOHA VY'A RENDA (2019)	3 unidades	G/K
	10. ORE REMITY (2019)	2 unidades	G/K
OUTROS (Materiais produzidos em outros programas e/ ou contextos)	1. Koronaviru nhemongueta ha nhemombe'u (2021)	39 unidades	G/K
	2. Ñemborari (2010)	1 unidades	G/K

Fonte: elaborado pela pesquisadora. Legenda: G/K=Guarani e/ou Kaiowá; T=Terena

Por não haver uma organização específica para os livros na biblioteca da Escola B, o processo de inventariação e caracterização tornou-se dificultoso, considerando que não conseguimos localizar todos os livros diferenciados presentes na escola. Os livros da ASIE que pudemos identificar não possuem quantitativos exatos por estarem espalhados pelo local.

Para realizar a identificação, procuramos pelos livros da ASIE que já obtínhamos registros, separando dentro do possível para realizar uma contagem. Nesse processo, identificamos 445 unidades de livros produzidos no programa ASIE, sendo 10 coleções.

Desses livros, 8 exemplares são os mesmos encontrados na Escola A, mas havia 2 livros da coleção ASIE que foram identificados na Escola B e que não havia na Escola A, os quais foram *Tekoha Vy'a Renda (2019)* e *Ore Remity (2019)*.

Figura 10 - Livros ASIE presentes na Escola B



Fonte: foto da pesquisadora.

Quanto a livros diferenciados que não foram produzidos no programa ASIE, identificamos somente dois exemplares, um deles possuía 39 unidades disponíveis e o outro somente 1. Acreditamos a partir dos relatos, possuir mais livros nas línguas indígenas, mas não conseguimos mensurar quais são e quantos são, devido à situação da biblioteca.

No entanto, nos diálogos informais, identificamos que havia diversos livros literários traduzidos para línguas indígenas como parte de um projeto da própria escola, e junto a eles construíram jogos didáticos para serem utilizados com os/as estudantes.

Figura 11 - Outros livros diferenciados na Escola B



Fonte: foto da pesquisadora.

Quanto aos resultados obtidos ao visitar a Escola C, percebemos alguns diferenciais na distribuição dos livros produzidos pelo programa ASIE. Na terceira escola, o número de exemplares apresentou-se reduzido comparado às outras duas escolas, e das coleções publicadas só havia unidades de alguns.

No momento que realizamos a visita à biblioteca, nos deparamos com um/a docente que nos relatou que alguns exemplares de livros do programa que utilizava em suas aulas, foram emprestados por outra colega de outra instituição, pois a escola em questão não havia recebido.

A seguir, apresentamos o levantamento realizado na Escola C.

Tabela 3 - Inventariação dos livros diferenciados na Escola C

ESCOLA C			
AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA	**Livros Diferenciados**	**Quantidade**	**Povo/Língua**
	1. TURI NE TERENOEHIKO (2018)	78 unidades	Terena
	2. GUAIGUINGUE (2018)	32 unidades	G/K
	3. KA'AGUY PÕRA'I (2017)	81 unidades	G/K
	4. GWYRA HOHOÕ (2023)	16 unidades	G/K

OUTROS (Materiais produzidos em outros programas e/ ou contextos)	1. Arami Omosé Koronaviru (2020)	40 unidades	G/K
	2. Koronaviru Nhemongueta Ha Nhemombe'u (2021)	319 unidades	G/K

Fonte: elaborado pela pesquisadora. Legenda: G/K=Guarani e/ou Kaiowá; T=Terena

A seguir apresentamos imagem das capas dos materiais identificados e caracterizados.

Figura 12 - Livros ASIE presentes na Escola C



Fonte: foto da pesquisadora.

Dos livros organizados e publicados no programa ASIE pelo núcleo UFGD, havia apenas quatro exemplares, tento em sua totalidade 207 unidades. Dos livros escritos em línguas indígenas, que não faziam parte do acervo ASIE, foram identificadas duas coleções, contabilizadas em 359 unidades.

Figura 13 - Outros livros diferenciados na Escola C



Fonte: foto da pesquisadora.

Das três escolas campo de pesquisa, a Escola C era a que possuía um menor quantitativo de livros nas línguas indígenas. Aparentemente, é devido à falta de envio dos livros construídos no programa ASIE para o local.

Para realizar a caracterização e análise dos livros da ASIE, construímos categorias inspiradas a partir do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI – Brasil, 1998) e do livro *Referenciais para a formação de professores indígenas* (Brasil, 2002). Conforme Troquez (2019):

> No que diz respeito aos conteúdos de ensino, pela análise operada no RCNEI (BRASIL, 1998a) identificamos a recorrência de, pelo menos, quatro grupos de conteúdos admitidos para a escola diferenciada: a) os conhecimentos denominados próprios ou locais; b) os conhecimentos acadêmicos oriundos das disciplinas escolares (disciplinares); c) os temas transversais definidos para as escolas indígenas; e d) os conhecimentos de outros grupos ou povos.

Estabelecemos sete categorias para caracterizar e analisar os livros ASIE. A partir das considerações do RCNEI, estabelecemos a categoria: 1. O conteúdo dos livros. Na obra *Referenciais para a formação de professores indígenas* (Brasil, 2002), possui o capítulo intitulado *material didático e pesquisa* (Brasil, 2002, p. 59) onde indica discussões referentes aos seguintes aspectos: tipos de materiais, elaboração de materiais, ilustrações e projetos gráficos, pesquisa e produção de materiais didáticos, materiais didáticos de apoio aos cursos de formação, créditos e direitos autorais dos materiais didáticos.

A partir deste capítulo, construímos mais seis categorias de análise para os livros diferenciados: 2. Pertencimento Cultural; 3. Relevância Pedagógica; 4. Autoria e Participação

da Comunidade; 5. Representatividade e Inclusão; 6. Contextualização Histórica e Social; 7. Potencial de Uso.

Para cada categoria escolhida, elencamos tópicos orientadores e estabelecemos questionamentos para refletirmos, discutirmos e analisarmos e descrever os livros diferenciados, os quais explicaremos detalhadamente a seguir.

No que diz respeito ao **conteúdo dos livros**, procuramos analisar aspectos relativos aos conteúdos privilegiados nos materiais, se são pautados por conhecimentos próprios ou locais, conhecimentos escolares especializados ou relacionados às disciplinas escolares, conhecimentos transversais ou conhecimentos de outros grupos, ou povos.

Na busca de identificar se tem **pertencimento cultural**, observamos aspectos que refletiam valores, tradições, conhecimentos da comunidade a que se destina, uso das línguas indígenas. Procuramos perceber se o conteúdo está alinhado aos saberes tradicionais ou histórias, e visualizar a presença de símbolos ou desenhos culturais; se contribui para o fortalecimento da identidade cultural e linguística dos estudantes indígenas.

Para identificar a **relevância pedagógica** do material, pautamos se o livro poderia ser utilizado nas práticas pedagógicas da sala de aula, também verificamos em qual medida e se houve indicação ou sugestão para o uso pedagógico como atividades didáticas.

Quanto à **autoria e participação da comunidade**, procuramos identificar no material se a participação comunitária é evidenciada de alguma forma, se os autores e colaboradores são membros das comunidades indígenas ou se possuem vínculo direto, observar a indicação de que houve consulta e consentimento da comunidade indígena, e se é evidenciado o protagonismo de pessoas indígenas.

Em busca de identificar se os livros possuem **representatividade e inclusão**, procuramos identificar se o material representa em algum momento a diversidade cultural ou linguística dos povos indígenas de forma autêntica e respeitosa, se as histórias refletem a realidade e experiências próprias das comunidades, se o livro evitou representações estereotipadas ou simplistas dos povos indígenas, e se apresenta contextos atuais.

A categoria intitulada **contextualização histórica e social** serviu para observarmos nos livros se apresentam questões históricas, sociais ou políticas relevantes para a comunidade indígena, a partir do tema central da história narrada. E a análise **potencial de uso**, diz respeito à possibilidade de utilizar aquele livro em diferentes contextos (escolar, comunitário, familiar), se o mesmo está contribuindo para o fortalecimento da educação diferenciada e específica dos povos indígenas, se aquele material possui um quantitativo suficiente e se é acessível para todos os estudantes e docentes, e se atende ao público-alvo.

Procuramos realizar análises dos livros ASIE em espectro maior, a partir de cada pergunta das categorias, pudemos descrever a caracterização e identificar de maneira ampla e geral características comuns ou diferenciadoras entre os livros específicos consultados, e de forma sucinta buscamos descrever nossas observações dos livros no todo, e não descrevendo cada livro de forma singular.

As observações descritas foram realizadas com base nos livros da ASIE que possuem tradução do conteúdo na língua portuguesa ou um resumo da obra traduzido. A seguir, apresentamos descrições quanto às análises realizadas.

Conteúdo dos livros

Os 15 livros inventariados nas escolas A, B e C, produzidos no programa ASIE e publicados pela UFGD, abordam histórias, mitos, contos, conhecimentos tradicionais e locais dos povos Guarani e/ou Kaiowá e Terenas da Reserva Indígena de Dourados (RID) e Aldeia Panambizinho. As descrições realizadas sobre o conteúdo das obras foram feitas a partir da leitura das traduções e resumos em língua portuguesa, contidas nos livros.

O primeiro livro publicado em 2017, intitulado *Ka'aguy Póra'i,* escrito na língua guarani, apresenta um mito tradicional guarani sobre um espírito que cuida das matas, e para receber proteção é necessário que aquele que entrar na mata seja batizado pelo cacique.

A obra *Turí ne terenoehiko* publicada em 2018, é um texto escrito na língua terena que relata o mito de criação do povo terena. A história foi contada por um ancião aos professores durante uma etapa do curso de formação continuada.

O livro *Guaiguingue,* publicado em 2018, foi escrito na língua guarani e apresenta um mito de como foi criado o pássaro chamado Guaiguingue, conhecido como Urutau.

O livro *Mymba Ñarõnguéra,* publicado em 2019, na língua guarani, foi escrito por professores/as Guarani e Kaiowá, em que apresentam uma narrativa sobre como os seus antepassados conviviam com os animais ferozes e como os Ñanderu e as Ñandesy realizam rituais para proteção do povo indígena.

O texto intitulado *Hiyoképá Senóhikó*, publicado em 2019, apesar de conter em sua ficha catalográfica que a edição está na língua guarani, a narrativa foi escrita na língua terena, e apresenta o significado da dança feminina Siputerena, uma dança tradicional que as mulheres realizam para comemorar a chegada de seus maridos para casa.

A obra *Hiyoképá Kipâe* de 2019, escrito em língua terena, apresenta uma história que se passa no diálogo entre um avô e seu neto, referente ao significado da dança masculina para o povo terena, e o uso da pena de Kipâe (ema) na dança.

Êxetina Uné, livro publicado também em 2019 pelo programa, apresenta uma história escrita na língua terena, que narra os riscos existentes em uma criança ficar na beira da água, um conto utilizado para educar as crianças. O texto foi escrito a partir do relato de Ilda Luzia para sua neta durante a infância.

O texto intitulado *Ikorokovope ne Têrenoe* de 2019, foi escrito na língua terena e apresenta uma narrativa de como eram realizados os casamentos entre os povos terenas e como se dava a divisão de papéis e de tarefas tradicionalmente nas famílias.

Ava Jeroviaha publicado em 2019 e escrito na língua guarani, apresenta histórias a respeito de como as famílias educavam as crianças utilizando contos tradicionais, como os mitos sobre o Saci, a Sereia e o Arco-íris.

O livro *Tekoha vy'a renda* (2019) apresenta a Aldeia Te'yikue no município de Caarapó. Construído na intenção de descrever a cosmovisão do povo Guarani e Kaiowá sobre o território tradicional, e provocar as novas gerações a se interessarem pelas histórias transmitidas pela oralidade de seus antepassados.

Ore Remity (2019) é uma obra que discute os conhecimentos dos povos guarani e kaiowá sobre plantas que servem de alimentos, assim como os rituais realizados no processo de preparação até a colheita.

Guarani Rembi'uete, livro publicado em 2020 e produzido na língua guarani por professores/as da aldeia de Piraju'y – Paranhos-MS, não possui um resumo na língua portuguesa. Por meio das ilustrações, deduzimos que aborda saberes tradicionais e aspectos da cultura com foco em alimentos.

O texto *Mburika'i Ikatupyrýva* (2020) é uma cartilha escrita em língua kaiowá que apresenta a história do Burro Esperto, uma narrativa que resultou da pesquisa realizada pelo aluno Hérus Candido com seus avós, transformada em um texto para ser utilizado no processo de alfabetização e letramento.

O livro, também publicado em 2020 pelo programa, intitulado *Pa'i Chiquito ou Ypy Ramogware* foi produzido por professores/as do povo Kaiowá, da Aldeia Panambizinho. A obra conta a história do fundador do Panambizinho, o chamado Pa'i chiquito Pedro, que era um rezador e líder do grupo Pãi Tavyterã. A narrativa apresenta sua história e o que fez com que chegasse ao lugar que atualmente é a Aldeia.

A obra *Gwyra Hohoõ* (2023), é um livro curto que apresenta a história do pássaro Hohoõ, pássaro sagrado que habita as matas. Trata-se de uma história produzida pelos professores a partir da narrativa das lideranças religiosas kaiowá da terra indígena Panambizinho.

No que diz respeito ao conteúdo dos livros, compreendemos que os/as docentes indígenas responsáveis por produzir as obras listadas apresentam histórias das comunidades e mitos tradicionais, como um meio de preservar estes saberes e compartilhar com os/as alunos/as das escolas municipais indígenas.

Ao trazerem narrativas dos povos tradicionais indígenas com base nos conhecimentos transmitidos por meio da oralidade, os livros apresentam uma clara subversão, pois trata-se de um modo de resistir ao modelo imposto e à epistemologia dominante, tornando possível a valorização dos saberes dos povos originários nos espaços escolares.

O conteúdo das obras construídas no programa ASIE/UFGD contribuem para discussões em torno da interculturalidade crítica, pois de acordo com Catherine Walsh (2019) a interculturalidade que parte da diferença colonial contribui com a transgressão do que é considerado hegemônico e subalternizado.

Observamos nos livros escritos na língua terena, nos resumos sobre a obra, que os docentes sempre ressaltam que há um número reduzido de falantes da língua terena, e que, por não quererem que seu povo perca a língua materna, eles tentam por meio das narrativas publicadas mostrar aos seus alunos a beleza da cultura de seu povo, que também se expressa na escrita do idioma. O que se evidencia é a prevalência dos conteúdos próprios ou tradicionais nos livros elaborados.

O resgate das narrativas de cada povo nas línguas próprias reafirma a importância da identidade coletiva indígena. Ao abordarem as formas de organização social, contribuem com o enfrentamento da colonialidade do ser e do saber, evidenciam processos de negação e silenciamento de suas culturas. De acordo com Quijano (2005, p. 6) este processo ocorreu a partir da hegemonia europeia, a qual manteve "[...] o controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento."

Importante ressaltar que a coleção de livros ASIE distribuída nas escolas indígenas, possui seus conteúdos voltados aos saberes e tradições específicas dos povos Guarani, Kaiowá e Terena. Troquez (2019), ao abordar a relevância de construir materiais diferenciados para a EEI, considera outro ponto necessário nesse processo. Trata-se de produzir materiais diferenciados interculturais, livros que façam o diálogo de conhecimentos indígenas e não indígenas para serem contemplados nas áreas de conhecimentos específicas.

Pertencimento Cultural

Ao fazermos a leitura dos materiais da ASIE, observando os aspectos que os livros trazem pudemos observar que a adequação cultural se faz presente, quando retratam narrativas de contextos culturais dos povos indígenas no contexto da comunidade de Dourados, por exemplo, no livro *Guaiguingue,* é apresentada uma história contada pela Nhandesy Tereza do povo Guarani, uma narrativa escrita na língua Guarani, e ao final da história apresentam uma contextualização local, descrevendo o que o texto transmite enquanto valor e ensinamento tradicional.

No livro *Ikorokovope Ne Têrenoe* percebemos que retratam a história de como eram realizados os casamentos do povo Terena, e que para construírem esta narrativa precisou contextualizar devidamente o local ao qual se insere. Evidenciam inclusive a designação de papéis sociais constituídos no matrimônio, como o papel da mulher dentro do lar, e o papel do homem, apesar de afirmarem no livro ser um costume de submissão da mulher tradicional do povo Terena.

A partir de Lugones (2020) compreendemos que os estudos de Gênero e Sexualidade indicam que, a submissão feminina não era necessariamente característica de alguns povos tradicionais do Brasil, mas que essa percepção foi fortemente influenciada pelos costumes colonizadores dos povos europeus em que já havia uma sociedade pautada no patriarcado. São aspectos que percebemos somente por meio da interseccionalidade entre gênero e raça.

> Para entender essa redução e a estrutura da racialização e o enegrecimento, precisamos pensar em que medida a organização social do "sexo" pré-colonial inscreveu a diferenciação sexual em todos os âmbitos da vida, inclusive no saber e nas práticas rituais, na economia, na cosmologia, nas decisões de governo interno e externo da comunidade. (Lugones, 2020, p.71)

Nesse sentido, Dimenstein et al. (2020, p. 9) descrevem que, considerar as noções de patriarcado e homofobia como existentes em todos os espaços e tempos históricos, reforça o discurso colonial, invisibilizando outras formas de relações sociais. Os autores indagam que isto poderia ser uma imposição do próprio sistema moderno e ocidental, pois há estudos vindos do Norte Global que demonstram que os povos originários e grupos comunitários colonizados não possuíam uma estrutura de gênero como a que se construiu na colônia.

No entanto, de forma geral, os livros construídos no ASIE inventariados nessa pesquisa utilizam-se dos símbolos, línguas, conhecimentos e valores transmitidos pelas comunidades indígenas da RID. Isso demonstra um potencial significativo dos materiais diferenciados ao não

incluírem superficialmente elementos culturais indígenas, mas utilizam-se de referenciais próprios para construir conteúdos centrados nas epistemologias dos povos originários.

A adequação cultural que buscamos identificar nos livros, inicialmente, se restringiu à presença de elementos culturais indígenas, no entanto, percebemos que a construção a partir de conhecimentos próprios, contém a capacidade de combater estruturas homogeneizadoras e promover uma interculturalidade, se fizerem presentes nos currículos escolares da EEI e, também, das escolas não indígenas, como materiais para serem usados para o ensino de história e cultura dos povos indígenas em atendimento à Lei 11.645/2008.

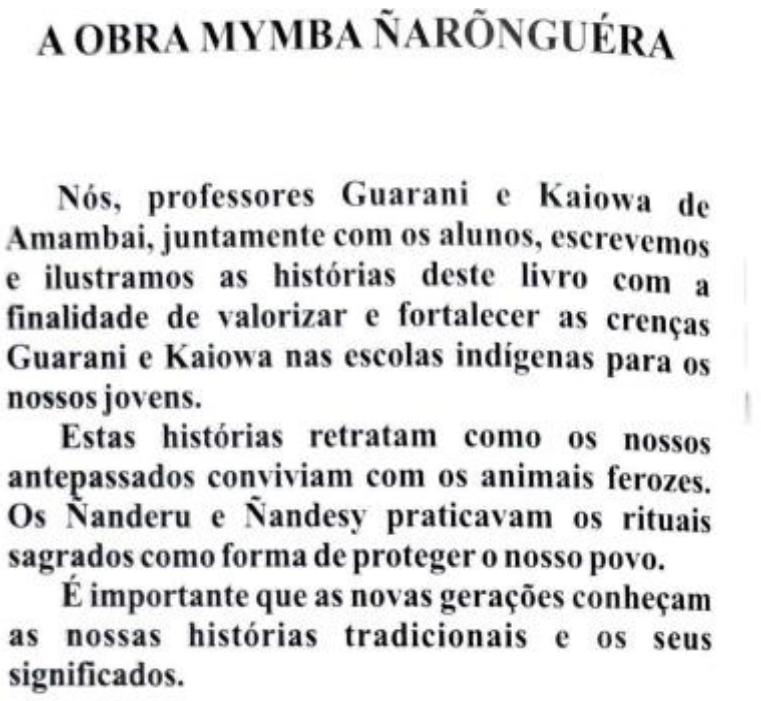
Relevância Pedagógica

As obras analisadas são de predominância narrativas (mitos, contos, histórias), sem uma proposta de atividade pedagógica inserida. Contudo, ao observarmos se os livros possuem relevância pedagógica, podemos indicar que estes materiais podem e devem ser utilizados como recursos didáticos nas propostas pedagógicas em sala de aula, pois os conteúdos transmitidos por meio das narrativas históricas refletem a identidade cultural e linguística que pertence aos estudantes indígenas.

Os livros podem não apresentarem propostas pedagógicas explicitadas, mas são materiais pedagógicos, se analisarmos a partir da perspectiva decolonial a valorização das formas próprias e legítimas de produção e conhecimento é um modo de enfrentar a ideia de uma pedagogia universal.

Na imagem abaixo apresentamos um recorte do resumo final que aparece na obra *Mymba Ñarõnguéra*, em que descrevem justamente a importância de determinados costumes e saberes serem apresentados aos estudantes.

Figura 14 - Trecho do livro indígena "Mymba Ñarõnguéra"



A OBRA MYMBA ÑARÕNGUÉRA

Nós, professores Guarani e Kaiowa de Amambai, juntamente com os alunos, escrevemos e ilustramos as histórias deste livro com a finalidade de valorizar e fortalecer as crenças Guarani e Kaiowa nas escolas indígenas para os nossos jovens.

Estas histórias retratam como os nossos antepassados conviviam com os animais ferozes. Os Ñanderu e Ñandesy praticavam os rituais sagrados como forma de proteger o nosso povo.

É importante que as novas gerações conheçam as nossas histórias tradicionais e os seus significados.

Fonte: foto da pesquisadora.

Considerando que a maioria dos livros analisados da ASIE não possuem tradução para o português, e a pesquisadora deste trabalho ser uma pessoa não-indígena que não compreende as línguas Guarani, Kaiowá e Terena, as análises que descrevo foram a partir de um olhar geral sobre os livros, e principalmente sobre aqueles que possuíam no final um resumo em língua portuguesa.

A partir disto, não podemos afirmar que todos os livros realizam um diálogo entre saberes tradicionais das comunidades indígenas e conhecimentos especializados ditos científicos, mas compreendo que todos promovem a valorização das culturas e saberes indígenas ao trazerem contações escritas que retratam contos ou conhecimentos que antes eram somente transmitidos por meio da oralidade.

Apesar de os livros em si não apresentarem sugestões de uso pedagógico, percebemos nas entrevistas com os/as participantes que houve criação de atividades e sequências didáticas por parte dos/as próprios/as docentes de determinadas escolas, sendo um aspecto individual de cada instituição.

Ao observar se os livros possuem sugestões de atividades pedagógicas percebemos ser um olhar do pesquisador influenciado por uma percepção homogeneizadora de material escolar, já que a ausência de atividades prescritas pode justamente ser uma ruptura com a lógica colonial.

Autoria e Participação da Comunidade

A participação da comunidade nas obras produzidas pode ser identificada a partir das descrições apresentadas em alguns livros, em que descrevem e mencionam que aquela narrativa foi produzida a partir do relato de algum membro mais antigo da comunidade indígena, então utilizam-se dos relatos coletados nas Aldeias para transcreverem as histórias e criarem ilustrações. O que demonstra a necessidade do protagonismo nas construções e produções de materiais, considerando a quem essas histórias pertencem.

Na imagem a seguir apresentamos um trecho do livro indígena "IKOROKOVOPE NE TÊRENOE" publicado pela ASIE/UFGD em 2019.

Figura 15 - Trecho do livro indígena "IKOROKOVOPE NE TÊRENOE"



Fonte: foto da pesquisadora.

Compreendemos neste trecho que a história do povo Terena apresentada no livro foi narrada por professores/as indígenas que atuam nas escolas da RID, e no processo de construção dos materiais o mesmo foi reorganizado para ser publicado.

Podemos identificar que a construção dos materiais com participação da comunidade reconhece os/as docentes indígenas como sujeitos e os saberes indígenas como epistemologia ancorada na memória coletiva dos povos tradicionais, a participação comunitária na elaboração

dos livros contribui para o processo de descolonização do conhecimento e do currículo no contexto da EEI.

Representatividade e Inclusão

Os livros analisados representam parte da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas que compõem a Reserva Indígena de Dourados (RID), contexto de configuração multiétnica e multicultural, possuindo grande extensão territorial e um número expressivo de residentes, assim como as escolas municipais ao receberem uma pluralidade de estudantes.

Observamos que as obras analisadas são em maioria na língua Guarani, e que somente um faz diferenciação entre guarani e kaiowá enquanto línguas separadas e não dialeto, ainda assim o incentivo a produções de docentes indígenas representa um avanço na promoção da interculturalidade crítica e da EEI.

Ao reconhecer os/as professores/as como produtores legítimos de conhecimento, permitem o deslocamento em relação ao currículo nacional.

De modo geral, os personagens das narrativas não buscam refletir a realidade ou questões atuais, mas apresentam histórias tradicionais que proporcionam reflexões a respeito das culturas e saberes ancestrais.

Uma das obras, no entanto, apresenta ambos os aspectos, o livro *Pa'i Xikito ou Ypy Ramogware* (2020) narra a história do fundador da comunidade na Aldeia Panambizinho, e utiliza elementos espirituais para indicar a importância do território para os povos Guarani Kaiowá.

Percebemos que essa centralidade das narrativas ancestrais indígenas é uma escolha epistemológica. Numa perspectiva decolonial a valorização de formas próprias de produção do conhecimento e o enfatizar dos saberes transmitidos pela oralidade, legitima aquilo que foi historicamente negado pelo modelo escolar moderno e colonial.

Contextualização História e Social

As narrativas presentes nos livros da ASIE apresentam aspectos sociais e históricos das comunidades indígenas, Guarani/Kaiowá e Terena de Dourados. As obras não discutem de forma explícita questões de cunho social e política, como o processo de aldeamento forçado, as disputas territoriais e recuperação de territórios tradicionais.

Estas questões podem não estar presentes pois, as orientações do programa explicitam que os materiais didáticos sejam construídos para valorização das línguas indígenas na

perspectiva do letramento e do numeramento, ou seja, para as fases de Educação Infantil e primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isto nos ajuda a compreender a ludicidade presente nas histórias, ferramenta que torna o material de fácil entendimento para as crianças.

No entanto, há aspectos presentes nas obras que podem servir de reflexão para os contextos atuais, como a presença de elementos da espiritualidade indígena, em alguns momentos percebemos nas obras a importância dos territórios, da relação com suas ancestralidades, o respeito aos mais velhos, a admiração pelos Ñhanderu e Ñhandesy. Os livros também apresentam, em algumas obras, um histórico da Reserva Indígena de Dourados e as comunidades indígenas que ali vivem.

Potencial de Uso

Quanto potencial de uso dos livros da ASIE, podemos considerar que todos podem ser utilizados em diferentes espaços, tanto educacional como familiar e comunitário, considerando que apresentam diferentes histórias dos povos, Guarani, Kaiowá e Terena, construídos a partir de relatos orais e saberes compartilhados pelos mais velhos.

Embora a produção de materiais didáticos bilíngues e monolíngues esteja vinculada no âmbito das políticas públicas, ao ambiente escolarizado, os livros possuem um potencial significativo de circulação dentro da comunidade. Observamos a necessidade de políticas de incentivo e estratégias institucionais voltadas a isso.

No entanto, percebemos nas visitas realizadas nos ambientes escolares que isto não impede projetos, ações voltadas a convidar as comunidades para dentro das escolas, apresentar os materiais, trazer discussões sobre a relevância de registros dos saberes e línguas indígenas. Conforme realizado quando as escolas promovem mostras culturais para a comunidade.

A partir da inventariação dos materiais, percebemos que foram distribuídos entre 2017 e 2020 um número significativo de livros da ASIE, se estes materiais estão acessíveis ou não, dependerá da organização realizada pela própria escola para o uso destes livros.

No entanto, conforme narrada por um dos entrevistados, percebe-se um dificultador que impede de alguma forma a utilização de todos os livros, trata-se do contexto étnico e linguístico das escolas, pois muitos/as professores/as não são falantes das línguas indígenas de seu povo, o que impede a utilização dos livros escritos somente em língua guarani e/ou kaiowá ou terena sem tradução.

Isto pode ser compreendido a partir dos processos históricos de inferiorização e subalternização dos povos indígenas iniciado no período colonial, o qual deixou marcadores de desvalorização e perda linguística vivenciados pelas comunidades tradicionais.

De acordo com Ana Martins, a perspectiva de Nelson Maldonado-Torres indica que a relação entre a colonialidade do saber e do ser sustenta "[...] que é a partir da centralidade do conhecimento na modernidade que se pode produzir uma desqualificação epistêmica do outro." (Martins, 2023, p. 178-179)

Algo também comentado na etapa das entrevistas semiestruturadas, é que pela diversidade de estudantes pertencentes a três povos distintos, é dificilmente realizado um trabalho pedagógico bilíngue, pois se o/a docente é falante guarani, irá utilizar dentre os livros da ASIE aqueles escritos na língua guarani, e isso desfavorece os/as estudantes pertencentes a outros grupos linguísticos.

A seguir apresentamos as discussões levantadas a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores/as das escolas municipais indígenas.

5.2 **O uso dos livros ASIE nas Escolas Municipais da RID**

Nesta parte, buscamos descrever e discutir, a partir das falas dos participantes da pesquisa, como eles/elas percebem o uso dos livros didáticos da ASIE nas escolas indígenas. A intenção não é buscar falhas no uso desses materiais, mas apenas apresentar a percepção dos/as entrevistados/as e assim compreender como os resultados do programa se contextualizam na prática escolar.

Ainda relacionamos as discussões com a perspectiva decolonial, para assim identificar em que medida o programa e os materiais didáticos contribuem para a interculturalidade crítica na Educação Escolar Indígena.

Para realizar as entrevistas semiestruturadas com gestores/as das escolas municipais indígenas, organizamos um roteiro com perguntas orientadoras para discutir como se dá o uso dos livros produzidos no programa ASIE.

Havendo a necessidade e importância de preservarmos o anonimato dos participantes das entrevistas, nas descrições dos resultados procuraremos utilizar o termo "gestores/as" para nos referirmos a algum dos responsáveis pelo local, podendo ser diretores/as ou coordenadores/as. Buscamos assim não identificar o cargo específico de ocupação.

A primeira parte das entrevistas semiestruturadas consistia em perguntas de identificação, para caracterizarmos os participantes da pesquisa. Utilizamos codinomes para

representá-los e preservar o anonimato, por exemplo: Gestor/a 1; Gestor/a 2; Gestor/a 3. Identificamos dados quanto a: povo indígena ao qual pertence, área em que atua, tempo de atuação no cargo dentro da gestão, se participa/participou da ASIE e como atuou (professor/a bolsista, coordenador, etc.).

Consideramos importante mencionar que não evidenciamos na pesquisa e tabela abaixo participantes bibliotecários, devido às situações encontradas, pois em uma das escolas visitadas não havia alguém responsável pela biblioteca, e na outra escola visitada a pessoa responsável era recém-contratada, não indígena, não participante do programa ASIE, e estavam num processo de organização da sala.

Considerando isto, realizamos apenas entrevistas com gestores/as de escolas municipais indígenas.

Na tabela abaixo apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa.

Tabela 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa

	GESTOR/A 1	**GESTOR/A 2**	**GESTOR\A 3**
Povo/etnia indígena	Terena	Guarani	Terena
Área de atuação quando não está na gestão	Leciona disciplina de Língua Portuguesa	Leciona nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Coordenação
Tempo de atuação dentro da gestão escolar	7 anos e meio na gestão de escolas	7 anos	17 anos
Participa/participou da ASIE; como atuou?	Sim; professor/a bolsista e orientador/a	Sim; professor/a bolsista e orientador/a	Sim, comitê editorial

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em busca de realizar uma análise mais sucinta das entrevistas semiestruturadas, a partir das perguntas evidenciadas no roteiro de entrevistas (apêndice A), organizamos eixos temáticos de análise, unindo as respostas que abordassem uma mesma temática dentro de uma categoria comum.

A partir das entrevistas, pensamos em seis eixos temáticos: 1. Disponibilidade e Acesso aos materiais; 2. Formação e Orientação para o uso dos livros; 3. Utilização dos livros em sala

de aula; 4. Desafios e Sugestões de melhoria; 5. Representatividade indígena nos livros; 6. Integração Escola – Comunidade nas produções de materiais.

A seguir apresentamos as discussões levantadas a partir das entrevistas semiestruturadas.

Disponibilidade e Acesso aos materiais

Uma das perguntas utilizadas no roteiro de entrevistas questionava quais materiais produzidos no contexto da ASIE foram recebidos pela escola. A resposta do/a Gestor/a 1 foi: "Foram só livros". Em outro momento durante a entrevista, este participante também comentou que, até pouco tempo, não havia na escola um espaço destinado aos livros, que eles ficavam disponíveis na sala de coordenação, mas que os/as docentes e alunos retiravam sempre que quisessem. O/A Gestor/a 2 descreveu que a escola recebeu livros e CD's com cantos tradicionais nas línguas Guarani e Kaiowá, e o/a Gestor/a 3 indicou terem recebido apenas livros.

No contexto de pesquisa, observamos que na Escola A havia um espaço próprio para os livros, que estavam bem organizados em prateleiras, disponíveis para retiradas e utilização. Na Escola B, a sala em que os livros estavam não permitia um fácil acesso, por não ter alguém responsável pela organização do espaço e dos materiais.

A estrutura das escolas e bibliotecas influencia diretamente na proporção em que podem ser utilizados os materiais. Um espaço adequado e organizado, um profissional responsável pelo ambiente, para não sobrecarregar docentes e gestores/as com funções extras, são características que impactam diretamente no uso adequado dos materiais.

No entanto, a limitação dos espaços destinados aos livros diferenciados não é apenas uma dificuldade estrutural isolada, podemos associar ao reflexo histórico das desigualdades produzidas.

A maneira com que os livros são depositados e organizados na sala também demonstra a relevância que é dada a eles no contexto escolar, se estão embalados, espalhados pelo espaço, divididos, ou se estão em prateleiras específicas e em destaque. Trata-se de elementos que observamos serem de suma importância nestas escolas.

Quando os materiais produzidos pelas próprias comunidades indígenas possuem circulação restrita, quantitativo insuficiente ou espaços pouco valorizados dentro das escolas, pode-se perceber estruturas que ainda dificultam a centralidade do conhecimento indígena no ambiente escolar.

Na Escola C, por exemplo, podemos observar a existência de um ambiente organizado. No momento da visita realizada, percebemos a utilização dos livros em línguas indígenas por parte de docentes para o planejamento de suas atividades em sala, no entanto, como indicado na inventariação dos materiais, a escola em questão recebeu poucos livros dentre as coleções publicadas pelo programa ASIE núcleo UFGD, o que dificulta o processo de ensino diferenciado e intercultural.

De modo geral, a dificuldade no acesso aos livros em línguas indígenas pode indicar a presença da lógica colonial na distribuição dos recursos educacionais. A partir de Quijano (2005) consideramos que a colonialidade do poder se manifesta também na maneira que o conhecimento e os instrumentos pedagógicos são organizados, podendo reforçar uma marginalização dos espaços escolares indígenas, o que limita a efetivação de uma pedagogia intercultural crítica.

Formação e Orientação para o uso dos livros

Durante as entrevistas, questionamos aos participantes se os docentes receberam alguma orientação pedagógica sobre o programa e os usos dos materiais, referente a como deveriam ou poderiam incorporá-los nas práticas escolares. Tentamos identificar se havia indicações para o uso em sala de aula. De acordo com os/as Gestores/as 1 e 2, isto ocorreu da seguinte forma:

> Sim, quando tinha formação aberta, eles apresentavam e orientavam, **davam sugestões do que poderia ser feito nas disciplinas,** e a nossa escola também fez a formação voltada para isso [...] na nossa escola fizemos materiais com atividades didáticas para serem trabalhadas sobre cada livro, para poder utilizar [...]. (Gestor/a 1, 2025)

> Sim, a formação nos habilita a isso, nós vamos lá e eles dão essa orientação de como fazer o uso, a didática que o professor pode estar utilizando, são sugestões... (Gestor/a 2, 2025)

Nos relatos, compreendemos que houve inicialmente orientações aos professores/as bolsistas sobre o uso dos livros produzidos e publicados no programa ASIE, inclusive sugestões sobre como poderiam abordar em sala de aula dentro das respectivas áreas.

De acordo com o/a Gestor/a 3, as orientações ocorreram somente para aqueles que participassem dos encontros de formação, descrevendo que:

> Foi mais para quem participou nos encontros de formação…foi só quando elaboraram os livros, agora não está tendo, diminuiu os professores chamados pra participar [...] (Gestor/a 3, 2025)

A partir deste relato identificamos a existência de um dificultador para maior utilização dos livros produzidos no programa ASIE, as orientações para as possibilidades de uso em sala de aula, são oferecidos somente dentro dos processos formativos, os quais atualmente não são ofertados a todos/as docentes, mas apenas para um número muito reduzido da comunidade escolar.

Apesar de compreendermos que a quantidade de participantes dos processos formativos no programa dentro das universidades, estar sob a condição da verba de financiamento destinada pelo governo federal e SECADI, quando os encontros de formação são restritos a poucos participantes, é reforçado uma lógica de exclusão. No nosso entendimento, o conhecimento considerado válido continua sendo aquele determinado por estruturas educacionais não indígenas.

Utilização dos livros em sala de aula

Quanto à utilização dos livros da ASIE em sala de aula, a pesquisadora fez três questionamentos relacionados à temática, para compreender como se dava o uso dos materiais na escola. Perguntamos como o participante avaliava a utilização dos livros no contexto de sua escola, se os/as professores/as utilizam em sala de aula e como isto é feito, e se há algum desafio ou limitação no uso desses materiais na escola. As respostas obtidas foram:

> Aqui é bem usado, principalmente os de língua Terena. Os professores usam todos, os livros já estão incluídos no planejamento didático em uma sequência. Pela temática do livro é separado o que vai usar no primeiro bimestre, segundo bimestre, terceiro bimestre [...] (Gestor/a 1, 2025).

> [...] eles utilizam em sala de aula, pegam os livros, fazem a leitura com as crianças, aí faz atividades [...] na aula de língua terena por exemplo já tem uma sequência de atividades para os livros, faz parte já do planejamento dos professores... no nosso planejamento de cultural indígena também, a gente já coloca eles... utilizamos mais o de língua terena, porque o guarani aqui os professores não falam muito e os alunos não falam... (Gestor/a 1, 2025).

Percebemos no relato acima que há um empenho considerável por parte da gestão escolar para a utilização dos livros diferenciados, além de uma organização coletiva dos/as docentes da escola em questão, pois não se trata somente de um uso esporádico dos materiais, mas de sua incorporação no currículo escolar.

A incorporação dos livros nas línguas indígenas nos planejamentos pedagógicos, representa um importante movimento decolonial, ao trazer para o currículo os saberes tradicionais, as línguas Guarani, Kaiowá e Terena, e as narrativas das comunidades.

A utilização frequente dos materiais é um passo significativo no caminho para uma interculturalidade crítica (Walsh, 2009), pois não se limitam à convivência entre culturas, mas transformam as relações de poder e buscam a valorização das epistemologias indígenas. Desse modo, os livros diferenciados deixam de ser apenas complementares no currículo e passam a disputar lugar com os conhecimentos legitimados na escola.

Nos outros relatos percebemos que o uso dos livros nas línguas indígenas se dá somente nas disciplinas específicas de língua indígena. Pois em um contexto cultural e social marcado pela colonialidade, o processo de tornar a língua portuguesa como língua oficial fez com que famílias deixassem de ensinar as línguas maternas.

A partir disto os/as docentes que utilizam com maior frequência os materiais são os que falam a língua de seu povo.

> [...] os livros são bastante utilizados por causa das disciplinas de língua indígena kaiowá e guarani (Gestor/a 2, 2025).
>
> Os livros são muito importantes porque foram elaborados pela comunidade indígena [...]eles são utilizados mais pelos professores da cultura e língua indígena… e os professores regentes que queiram utilizar nas suas áreas podem também. (Gestor/a 3, 2025).

Quanto às limitações e desafios para utilização dos livros no contexto escolar, os relatos diferenciam-se entre si. Os/as gestores/as descreveram que:

> [...] assim, em outras áreas, devido a alguns professores não falarem a língua, pra trabalhar com o material precisa ler ele, precisa falar, e aí o professor não é falante da língua materna, aí tem essa dificuldade... e o professor que não é falante de língua terena, tem dificuldade pra levar o material pra fazer leitura, se ele levar ele vai só contar sobre o livros na língua portuguesa... e por isso que os que utilizam mais são os professores de línguas indígenas... (Gestor/a 1, 2025).
>
> Hoje não, mas antes tinham bastante dificuldade para chamar a atenção dos alunos para os livros. Porque quando falava que era indígena, eles achavam que já sabiam, queriam saber sobre algo novo... é como se a nossa história não fosse importante..., mas hoje já não, hoje os professores já conseguem deixar claro para eles a importância de conhecer e saber das histórias (Gestor/a 2, 2025).

Quando realizamos as análises dos livros percebemos que todos os produzidos no programa ASIE que inventariamos, foram escritos em línguas indígenas Guarani, Kaiowá ou Terena, e que somente alguns possuem uma tradução ou um resumo da história em língua portuguesa.

Pensando no contexto local das escolas da RID, em que há professores/as que não aprenderam a língua materna de seu povo no contexto familiar, os materiais que não são bilíngues podem ser evitados por estes/as professores/as.

Outro ponto mencionado nas entrevistas que podemos entender enquanto desafio, diz respeito ao quantitativo de materiais disponíveis na escola e os materiais que ainda não foram publicados. De acordo com os/as entrevistados/as:

> [...] Não é suficiente, o que fica ali na biblioteca é pro uso coletivo mesmo, aí não dá pra ser distribuído para todos... Ano passado eles ficaram de fazer a reprodução de mais materiais, mas não tivemos retorno pra saber se foi feito, eles iriam produzir mais livros e também publicar alguns que estavam em fase de conclusão... inclusive de Guarani Kaiowá tem bastante que não terminou... (Gestor/a 1, 2025).

> Muitas vezes o acesso de poucos livros... aí tem que trabalhar por grupo. (Gestor/a 3, 2025).

Percebemos que quando os livros precisam ser compartilhados entre grupos de estudantes e permanecem em fase de elaboração sem previsão de publicação, como relatado pelos entrevistados, o potencial formativo e pedagógico dos materiais é limitado.

Os saberes indígenas foram deslegitimados historicamente, colocados em uma situação de conhecimento secundário, evidenciando que tais situações desafiadoras no uso dos materiais são também reflexo das estruturas históricas da colonialidade, dificultando a centralidade das epistemologias indígenas na EEI.

Desafios e Sugestões de melhoria

Este tópico aborda em específico respostas que apresentavam algum desafio em relação ao programa ASIE, e percepções de que há a necessidade de melhoria em algum aspecto, tanto do programa em si, quanto dos livros que estão sendo produzidos ou ainda serão publicados.

Quanto à melhoria dos materiais da ASIE, apresentaram a percepção de que as ilustrações poderiam ser aperfeiçoadas, por exemplo: “... percebo que os desenhos de alguns livros não são bem representativos, e tem professor que desenha muito bem e ilustra de forma mais realista, fazendo sentido com a história contada...” (Gestor/a 1, 2025). Nesse momento, o entrevistado nos mostrou imagens demonstrativas de um material que foi produzido, mas não publicado pela ASIE, considerando que, devido à demanda, havia muitos livros parados que ainda não foram publicados, e este material não foi enviado considerando todo esse aspecto.

O/A participante nos explicou que aquele livro tinha ilustrações condizentes com as narrativas de cada página, e imagens realistas dos personagens indígenas, e que nesse sentido havia livros que foram publicados, mas com imagens não desenvolvidas esteticamente.

Uma sugestão de melhoria mencionada pelo/a Gestor/a 2 foi: “eu acho que deveria ser melhorado, mas assim, eles trazerem mais a prática, porque nos anos anteriores foi só falação, muita teoria, acho que com a prática a gente aprende mais.”

E quanto às melhorias para o programa, foi sugerido que o investimento e incentivo não consideram todo o esforço que aqueles que participam efetivamente de produções realizam. O/a entrevistado/a descreve que poderiam: “... melhorar o investimento... valor das bolsas para professores indígenas, eles recebem 200 reais... e aí participam de formações e produções, usam sábados, fins de semana...” (Gestor/a 1, 2025).

De acordo com a Portaria nº 98 que regulamenta e estabelece as diretrizes da ASIE, no Artigo nº 11, fica descrito os valores de pagamento aos participantes da formação continuada, os quais serão pagas pelo FNDE com base na Lei nº 12.801/2013, sendo: “I – coordenador-geral de formação da IES: R$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); II – coordenador adjunto: R$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais); III – supervisor da formação junto à IES: R$ 1.200,00 (mil e duzentos reais); IV – formador: R$ 1.100,00 (mil e cem reais); V – orientador de estudo: R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); VI – coordenador da ação Saberes Indígenas na Escola, vinculado às secretarias de educação do Distrito Federal, dos estados e às prefeituras: R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); VII – professor cursista vinculado às escolas indígenas: R$ 200,00 (duzentos reais)”.

Considerando que o programa ASIE está em vigência a aproximadamente 13 anos e os/as professores/as cursistas que atuam nas escolas indígenas, para além das participações nos processos formativos, realizam e participam de diversas produções de materiais, é compreensível a manifestação do participante entrevistado a respeito da defasagem do valor atribuído às bolsas.

A defasagem das bolsas ofertadas no programa demonstra que embora criada com intenção de valorização das epistemologias indígenas, políticas públicas ainda operam sob uma lógica da colonialidade, o que reflete na precarização do trabalho docente indígena, não basta ofertar um local para criação de materiais diferenciados se não há incentivo aos docentes.

No entanto, durante as entrevistas foi nos relatado que nem todos os/as docentes das escolas indígenas participam das produções de livros. Segundo a percepção de um/a dos/as entrevistados, alguns participam das formações que são realizadas para apenas adquirirem o

certificado, pois no processo seletivo da rede municipal de ensino de Dourados/MS, o processo formativo da ASIE atribui pontos na titulação e classificação.

Essa percepção evidencia tensões presentes nas políticas de formação continuada. A certificação e valorização curricular serve de incentivo à participação docente, mas também pode enfraquecer os reais objetivos como a construção coletiva dos materiais didáticos, se a motivação for apenas em prol de benefícios institucionais associados ao certificado.

Representatividade Indígena nos livros

Em busca de identificar as percepções dos entrevistados quanto à representatividade indígena nos materiais, questionamos se os livros da ASIE atendem as demandas da EEI e dos conhecimentos trabalhados na escola.

De acordo com o/a Gestor/a 1: “Sim, porque contam as histórias indígenas, e hoje em dia as famílias não tem mais o apoio... não fazem aquelas rodas para conversar... não tem mais aquele diálogo, aí ta ficando para a escola trabalhar com isso...” (Gestor/a 1, 2025). O/A Gestor/a 2 posiciona-se no mesmo viés ao dizer: “Sim, porque são de acordo com nossa realidade...”.

Compreendemos a partir destes relatos que os livros nas línguas indígenas são importantes para o contexto da Educação Escolar Indígena (EEI), tendo em vista que nas escolas os/as entrevistados/as percebem a necessidade de abordar os saberes indígenas com as crianças e alunos, devido à falta deste diálogo no contexto familiar.

Outro ponto importante na representatividade nos materiais é a valorização das narrativas e línguas indígenas, demonstra a necessidade de romper com a colonialidade do saber, dentro da perspectiva de Mignolo (2017) a linguagem também pode ser uma forma de dominação colonial, ao definir quem pode falar e partir de qual epistemologia, visto que “todos são conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas.” (2017, p. 10). Os livros bilíngues e nas línguas indígenas abrem caminhos para outros modos de ser e saber.

Integração Escola – Comunidade nas produções de materiais

Neste item, procuramos apresentar a partir dos relatos dos entrevistados elementos que indicassem a relação entre Escola e Comunidade nas produções dos livros e materiais da ASIE,

considerando que os livros devem estar contextualizados a partir dos saberes, costumes, línguas e tradições locais.

A pesquisadora questionou aos entrevistados/a como a comunidade indígena local participou da construção e produção dos livros da ASIE e como era realizado este processo. O/A Gestor/a 1 respondeu: "... São só os professores bolsistas que fazem parte diretamente da produção dos livros [...], mas antes fazem consultas com as pessoas da comunidade, realizam pesquisas com as lideranças e os mais velhos...".

De acordo com a perspectiva do/a Gestor/a 2, a participação da comunidade foi efetiva, ao mencionar que: "[...] a comunidade indígena participou, porque lá se trata muito de histórias contadas, os saberes indígenas vieram dos mais velhos, eles trazem as histórias dos antepassados." E Gestor/a 3 também confirma a participação comunitária ao dizer que os/as docentes bolsistas consultaram os mestres tradicionais.

O aspecto comunitário da construção dos materiais, evidenciado nos relatos, demonstra um passo necessário para a construção de uma interculturalidade crítica na EEI. Construir diálogos com pessoas indígenas mais velhas, detentoras de saberes e costumes tradicionais permite a desconstrução do pensamento de que a escola é apenas local de conhecimentos ocidentais, aqueles considerados universais. O diálogo entre diferentes saberes sem que ocorra inferiorização dos sujeitos.

No entanto, a prática da interculturalidade crítica vai além do reconhecimento da diversidade linguística e cultural, trata-se da transformação das estruturas de ser, saber e de poder subjacentes na sociedade que hierarquizam e supervalorizam determinados saberes, línguas e povos em detrimento de outros (Troquez e Nascimento, 2020). E este ainda é um caminho a ser percorrido.

Outra percepção apresentada durante as entrevistas com os/as Gestores/a é que, ao questionarmos se em sua visão, os livros representam a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, todos os participantes apontam que pelas narrativas serem produzidas por professores/as indígenas, os conteúdos são bem relacionados com as perspectivas culturais e linguísticas da RID.

O diálogo existente entre os/as docentes indígenas e os/as mestres tradicionais para a escrita dos materiais, fortalece uma pedagogia que parte dos saberes locais e não da imposição de currículos externos e homogeneizadores. Essa prática representa uma ruptura considerável com o modelo ocidental de escola e reafirma a autonomia dos povos indígenas.

Podemos associar os desafios ainda enfrentados na consolidação do programa na escola as marcas da colonialidade discutida pelos estudos decoloniais, pois de acordo com Quijano

(2005, p. 121) os colonizadores foram responsáveis por uma repressão que "[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade."

De acordo com Rodrigues e Duran (2023, p. 21), para ser concretizado uma interculturalidade crítica na escola indígena, é necessário que os/as docentes indígenas tenham "clareza do seu lugar na sociedade e, a partir de então, refletir, criar estratégias e projetos para a construção de uma proposta de educação intercultural crítica e decolonial. É um sonho a ser sonhado, mas que passa pelo "agir com" e "a partir de", segundo Walsh (2009)."

De modo geral, os relatos apresentaram o significado e relevância dos livros em línguas indígenas para o contexto da EEI, apesar das dificuldades de serem utilizados com frequência nas práticas escolares.

A pesquisa realizada aponta para uma necessidade de aprimoramento do programa e incentivo na construção de materiais bilíngues, considerando as possíveis contribuições pedagógicas na perspectiva de uma interculturalidade crítica.

Os desafios relacionados ao acesso e à distribuição demonstraram que a efetivação da interculturalidade crítica depende não apenas da produção de materiais, mas também de condições concretas que garantam sua circulação, utilização e valorização nas práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou evidenciar como os livros produzidos no âmbito do programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) contribuem para a promoção da interculturalidade crítica nas escolas municipais indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID). Para isto, discutimos em nossas análises bibliográficas e documentais o contexto histórico da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, a partir dos processos coloniais de subalternização dos povos indígenas até a conquista dos seus direitos específicos e respeito aos seus processos próprios de aprendizagem.

Destacamos a importância dos documentos normativos que garantem o direito a materiais didáticos específicos e bilíngues, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, reforçando a necessidade de uma educação intercultural e decolonial, que valorize os saberes e as línguas indígenas.

Identificamos que, apesar dos avanços legais, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, como falta de recursos e resistência de estruturas educacionais nos moldes colonialistas.

Apresentamos o programa ASIE a partir do conteúdo da Portaria nº 98 da SECADI, que regulamenta e institui diretrizes para a formação continuada, assim como utilizamos discussões evidenciadas na pesquisa bibliográfica realizada. Percebemos a importância do programa na promoção de formação continuada aos docentes indígenas e na construção de materiais didáticos bilíngues e monolíngues, respeitando os princípios da especificidade, interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, e ensino comunitário.

Os resultados do estudo da produção do conhecimento sobre o programa indicam um fortalecimento identitário e linguístico dos povos indígenas, apesar de suas fragilidades, quanto à descontinuidade de ações, falta de financiamento e incentivos adequados, e à necessidade de maior protagonismo indígena em todas as etapas do programa, sendo a interculturalidade crítica uma ferramenta possível, pois de acordo com Lima e Troquez (2025, p. 1439) "[...] ter um olhar crítico e enxergar as possibilidades a partir da perspectiva decolonial permite que as escolas indígenas continuem em busca de avanços para que suas comunidades tenham uma educação comprometida com suas próprias epistemologias e não seja apenas mais instrumentos da colonialidade."

Contextualizamos brevemente na pesquisa o processo de confinamento e aldeamento da RID, assim como a história e elementos atuais da comunidade indígena de Dourados/MS,

destacamos características socioculturais e desafios enfrentados pelos povos Guarani, Kaiowá e Terena. A análise do cenário educacional da RID demonstrou que, apesar da existência de materiais diferenciados, há uma dificuldade em implementar práticas pedagógicas bilíngues e interculturais, devido à diversidade linguística e formação específica de docentes para este atendimento.

A RID, sendo um espaço multiétnico, exige abordagens educacionais que respeitem e valorizem suas particularidades. Percebemos até o momento que ainda há um grande caminho para percorrer na consolidação de pedagogias decoloniais.

Apresentamos ainda a partir da inventariação, caracterização e análise dos materiais diferenciados, assim como nas entrevistas semiestruturadas realizadas, que os livros produzidos são culturalmente relevantes, pois valorizam os saberes e as línguas indígenas, mas percebemos algumas limitações nos seus usos dentro do contexto escolar diverso, devido à dificuldade de alguns docentes em trabalhar com os livros escritos somente em língua guarani e/ou kaiowá e terena, considerando a realidade de que nem todos no ambiente educacional são falantes de suas línguas maternas.

As entrevistas evidenciaram também a importância de preservar as tradições e conhecimentos transmitidos pela oralidade. Percebemos nos relatos a necessidade de mais publicações e distribuição de livros, além de maior apoio aos professores/as indígenas que realizam as atividades de produção dos materiais.

As falas dos/as gestores/as indígenas revelam tensões que atravessam a Educação Escolar Indígena na RID, existem os avanços conquistados com o programa ASIE, mas ainda há limitações estruturais e institucionais que contribuem para a manutenção da colonialidade do saber e do poder.

Concluímos que os livros produzidos no âmbito do programa ASIE são usados nas escolas e contribuem significativamente na/para a construção de uma interculturalidade crítica na EEI ao introduzirem nos currículos escolares os saberes e línguas indígenas. No entanto, seu uso nas práticas escolares das escolas municipais indígenas não ocorre em todos os contextos, sendo necessário uma maior amplificação das ações voltadas ao uso dos materiais e da valorização das epistemologias indígenas em sala de aula.

Nos relatos dos/as entrevistados/as percebemos que os livros nas línguas indígenas são utilizados de diferentes modos a depender da escola que se trata. A Escola A evidenciou incluir em seus planejamentos bimestrais a utilização dos livros pelos docentes, enquanto a Escola B e a C deixam a utilização dos materiais a cargo dos/as docentes das disciplinas de língua indígena.

A análise dos materiais e da percepção dos gestores demonstram a contribuição dos livros para a promoção da interculturalidade crítica nas escolas indígenas, no entanto, a existência da política nacional da ASIE e a distribuição dos livros produzidos no programa não garantem efetivamente práticas pedagógicas interculturais, principalmente na perspectiva decolonial, pois seria necessário formações dialogadas com os estudos da interculturalidade crítica e amplamente divulgada para todos os/as docentes. E ainda, dependeria das práticas educativas realizadas pelos professores indígenas na EEI.

Compreendemos a relevância de maiores diálogos entre as universidades, comunidades indígenas e gestores públicos, para um atendimento mais efetivo das necessidades do contexto educacional das escolas indígenas, discussões, análises e avaliações que partam da universidade e do programa, em busca de tornar os materiais mais acessíveis, contextualizados, para serem utilizados de forma crítica.

Percebemos ainda a necessidade de mais estudos a respeito dos impactos dos livros diferenciados nas práticas escolares e nos fortalecimentos das línguas indígenas dentro das Aldeias. A ASIE representa um avanço na luta por uma educação escolar indígena diferenciada, mas sua permanência e consolidação depende de ações contínuas, e práticas alinhadas com o enfrentamento da colonialidade do poder, do saber e do ser, promovendo de fato uma interculturalidade crítica nas escolas indígenas.

Sob a lente dos estudos decoloniais foi possível compreender que as ações de resistência dos docentes e gestores, na utilização dos livros, na articulação com a comunidade e a reivindicação por maior autonomia, são práticas de reexistência. Sobretudo, identificamos a interculturalidade crítica não como objetivo alcançado, mas um processo permanente de luta, resistência e construção coletiva.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua no fortalecimento de discussões sobre materiais didáticos diferenciados, processos de formação de professores e o protagonismo indígena nas produções do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA URQUIZA, Antonio. A Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a Educação: reflexões a partir da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/48996. Acesso em: maio 2024.

ASIE. Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleos MS. Disponível em: https://saberesindigenas.ufms.br/nucleos-ms/. Acesso em: maio 2024.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petropolis: Vozes, 2014.

ALMEIDA, Jaqueline Reginaldo de; VERONESE, Osmar. O marco da Constituição Federal de 1988 e a Trajetória de Reconhecimento Jurídico das Diferenças Identitárias no Brasil. **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**, n.8, p. 1098-1120, out./2020. Disponível em: https://revistas.unaerp.br/cbpcc/article/view/2125

ALMEIDA, Marco Antonio Delfino de. Reserva Indígena de Dourados: deslocamentos internos entre inimigos e/ou indiferentes. IN: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.). **Reserva Indígena de Dourados**: Histórias e Desafios Contemporâneos. São Leopoldo: Karywa, 2019.

BANIWA, Gersem. Educação e Povos Indígenas no limiar do século XXI: Debates e Práticas Interculturais. **Revista Antropologia e Sociedade** - laboratório de antropologia, arqueologia e bem-viver da UFPE, v.1, n.1, 2023.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'ýikue**. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Acesso em: fev. 2025.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. MEC. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: Abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.061**, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília-DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 98**, de 6 de Dezembro de 2013. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, 09 dez, 2013.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF: 1998.

BRAND, Antônio. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n.12, p. 35 – 43, jul./dez. 2001. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/570 .

CARNEIRO, Daftali Jefferson Sobral. **Línguas e Culturas no currículo das Escolas Indígenas Municipais de Dourados no contexto da BNCC**. Orientadora: Marta Coelho Castro Troquez. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FAED, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6483 .

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialidade e Colonialismo Interno: A política de Criação de Reservas Indígenas no Sul de Mato Grosso do Sul e Algumas de suas Consequências Contemporâneas. IN: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.). **Reserva Indígena de Dourados:** Histórias e Desafios Contemporâneos. São Leopoldo: Karywa, 2019.

CELLARD, André. A análise documental. IN: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. Disponível em: https://bds.unb.br/handle/123456789/1244 .

CERQUEIRA, Aliana George Carvalho; CERQUEIR, Aline Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade Brasileira. s/data. Disponível em: https://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira . Acesso em: dez. 2024.

CORREIA, Felipe. **A decolonialidade na história: uma análise sobre as apropriações decoloniais no ensino de história dos anos 2000 até os dias atuais**. *REPOSITÓRIO DE ANAIS DA ANPUH-GO*, 479/492, 2022. Disponível em: https://anpuhgoias.com.br/periodicos/index.php/caliandra/article/view/60.

CRIXI, Ivanete; CRIXI, Jones de Adenilson Manhuari; ZOIA, Alceu. Povo Apiaká, Kayabi e Munduruku e o Envolvimento com o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. **Revista de Comunicação Científica** – RCC, Maio/Set., Vol. 1, n. 8, pgs. 82-92, 2021. ISSN 2525-670X. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/5554 .

CHAMORRO, Graciela. **Dicionário Kaiowá-Português**. Dourados, MS: Casulo; Belo Horizonte: Javali, 2023.

FERREIRA, Bruno; MENEZES, Magali Mendes de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória e (re)existência: a trajetória intercultural da Ação Saberes Indígenas na Escola. **Tellus,** Campo Grande, MS, ano 20, n. 43, p. 193-216, set./dez. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.704.

FERREIRA, Patricia Silva; SILVA, Charlei Aparecido da. Análise dos impactos socioambientais na reserva indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul. **Revista Pantaneira**, V. 25, EDIÇÃO ESPECIAL XXIII ENSUL, UFMS, Aquidauana-MS, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/revpan/article/view/22428.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZOIA, Alceu; GRANDO, Beleni Saléte. (2020). Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: Desafios para a formação de professores/as indígenas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(165). Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790.

FRAZÃO, Lucenir da Silva; SÁ, Luciana Passos. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 69, p. 1-24, e-32431, jul./set. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n69ID32431 .

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de analise decolonial. Revista **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28209.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Línguas**. Povos Indígenas no Brasil, [s.d]. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas. Acesso em: set, 2026.

KRENAK, Ailton. **A Vida Não é Útil.** Companhia das letras. 2019. Disponível em: https://www.ufrgs.br/observaeducampors/wp-content/uploads/2023/06/Ailton-Krenak-A-Vida-Nao-E-Util-2020.pdf. Acesso em: nov. 2024.

LANDA, Beatriz dos Santos; CANDADO, Rejane Aparecida Rodrigues. A Educação Escolar Indígena e as legislações para a construção de uma escola diversa e pluriepistêmica. IN: DE SOUZA, Andreliza Cristina (org.). **Políticas Educacionais: legislação e desafios contemporâneos.** Campo Grande, MS: Ed.UFMS, p. 227 – 262, 2024. Disponível em: https://editora.ufms.br/produto/politicas-educacionais-legislacao-e-desafios-contemporaneos/

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. **Ação Saberes Indígenas na Escola: Alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas.** 2019. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2019. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7489 .

LUGONES, Maria. **Colonialidade e Gênero**. IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo. 2020. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista-hoje_-perspectivas-decoloniais-bazar-do-tempo-_2020.pdf .

LIMA, Rafaela Bayerl de. **Materiais Didáticas para Alfabetização nas Escolas Indígenas da Cidade de Dourados – MS**. Orientadora: Marta Coelho Castro Troquez. 2024. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FAED, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6499 .

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil: Criança guarani e kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. Orientadora: Maria Beatriz Rocha Ferreira. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FAED, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/MICHELI%20ALVES%20MACHADO.pdf

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Verissimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações (Campo Grande**), 21(3), 577–596. 2020. Disponível em: https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/2300.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus,** Campo Grande, UCDB, n. 16, p. 181 – 208, jan./jun. 2009. Disponível em: https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/185/212

MARTINS, Ana Luiza Rios. Tempo, espaço e subjetividades: A emergência do conceito de colonialidade do ser. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 177–183, 2023. Disponível em: https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/77280. Acesso em: 22 jan. 2026.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, Clarissa Rocha de. Tecendo teias de conhecimentos: experiências de inclusão de saberes indígenas nas escolas Guarani do Sul do Brasil. Revista **Educación, Política y Sociedad.** 2024. Disponível em: https://revistas.uam.es/reps/article/view/19497 .

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf .

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 33-49. Disponível em: < http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ . > Acesso em: out. 2024.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. DOI: 10.17666/329402/2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt .

MOLAR, Jonathan de Oliveira. A alteridade na educação: revisitando o conceito, fomentando a prática. Educação em Revista, 26, e025006. 2025. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/14960 Acesso em: Jul. 2026.

MURA, Fábio; SILVA, Alexandra Barbosa da; ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de. Relações de poder e processo de descolonização na Reserva Indígena de Dourados, Mato grosso do Sul: uma análise. **Horiz**. antropol., Porto Alegre, ano 26, n. 58, p. 349-379, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/8qgkn5sdRNwd673yDyX3fLC/?lang=pt&format=pdf .

NASCIMENTO, Emerson Oliveira de. Colonialidade, Modernidade e Decolonialidade: da naturalização da guerra à violência sistêmica. **Intelléctus**, Ano XX, n.1, p. 54-73, 2021.

OLIVEIRA, Victoria Georgia Cheuiche de; OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Violência Sexual contra crianças e adolescentes na Reserva Indígena de Dourados, Aldeias Jaguapiru e Bororó, Estado do Mato Grosso do Sul, Brasil. **Revista Habitus**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 197-220, jan./jun. 2019. Disponível em: < https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/7232. > Acesso em: 14 fev. 2025.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **São Paulo: MASP Afterall,** 2019. Disponível em: https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf .

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf .

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf .

RIBEIRO, Jaçanã. Escrita e poder: uma leitura do referencial curricular nacional para as escolas indígenas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.2, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/TMfFBWk5FDy7cJDjDP7LGFc/?lang=pt&format=pdf Acesso em: dez. 2024.

RIBEIRO, Ewerton Martins; SANCHES, Teresa. Ailton Krenak: 'Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial'. UFMG: 2024. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial. Acesso em: fev. 2025.

RODRIGUES, Eduardo dos Santos; DURAN, Maria Raquel da Cruz. A interculturalidade crítica decolonial como alternativa para uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural. Revista Ñanduty, 12(19), 155-177. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/18807. Acesso em: fev. 2026.

SILVA, Leures Athaide de. **Formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a "Ação Saberes Indígenas na Escola" – Rede UFMT/Polo de Cuiabá**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2020.

SOUSA, Neimar Machado de; SOUZA, Teodora de. Saberes indígenas: vivência e convivência. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 3, 2017. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/388 .

SOUSA, Emilene Leite de. "Na nossa cultura ninguém dança sozinho": a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade. **Revista Articulando e construindo saberes**., Goiânia, v.2, n.1, p. 274-286, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/revista_impress%C3%A3o.compressed.pdf

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83. 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336

SORATTO, Marinês; NASCIMENTO, Adir Casaro. Re-existir: estratégias de resistência Guarani e Kaiowá. Especiaria: **Cadernos de Ciências Humanas**, v. 21. 2024. Disponível em: https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/4171

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Racismo contra Povos Indígena e Educação. **Revista FAEEBA**, Ed. E Contemp., Salvador, v.31, n.67, p. 98-112, jul./set. 2022. Disponível em: https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/14055 . Acesso em: dez. 2024

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): Composição Multiétnica, Apropriações Culturais e Desafios da Subsistência. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. (Org.). **Reserva Indígena de Dourados** Histórias e Desafios Contemporâneos. São Leopoldo: Editora Karywa, 2019, v. único, p. 43-58. Disponível em: https://editorakarywa.files.wordpress.com/2018/12/RID-Hist%C3%B3rias-e-Desafos-Contempor%C3%A2neos.pdf. Acesso em: out 2024.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005).** Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados, 2006. Disponível em: https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-Hist%C3%B3ria-2006-Marta-Coelho-Castro-Troquez.pdf. Acesso em: out 2024.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Currículo e Materiais Didáticos para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Dourados: **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, 2019. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11102 .

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação Escolar Indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. Dourados: **Horizontes Revista de Educação**, 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/4849

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, v.24. 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.15 .

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Marcela Guarizo da Silva. Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. Revista ***Tellus***, Campo Grande, MS, n. 43, p. 11-32, set./dez. 2020. Disponível em: https://share.google/MkRPW4Jqmrjw3m9m4

TUBINO, Fídel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. In: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. Anais eletrônicos... Disponível em: https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf

VARGAS, Marina Araujo. **Avaliação processual da "Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS"**. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/271712 .

VALENTE, Rubens. Agonia e extinção do Serviço de proteção aos índios no regime militar. **Revista Campos**, v. 20, n. 2, p. 37-58, jul-dez. 2019. Disponível: https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/70055 .

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; ABREU, Aurieler Jaime de. A pedagogia guarani nas percepções dos professores guarani e kaiowá do Mato Grosso do Sul. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-20, jan./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NASCIMENTO, Marcelo Casaro. A Formação de Professores Indígenas em Escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul: Um Experiência a Partir da Ação Saberes Indígenas na Escola. Campo Grande: **InterMeio** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 21/22, n. 42/44, p. 89-104, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3373 .

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 64-80, 2017. Disponível: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746 .

WAHUKA, Sinvaldo de Oliveira. Saberes Indígenas na Escola. **Articulando e Construindo Saberes,** Goiânia, v.1, n.1, 2016. DOI: 10.5216/racs.v1i1.43004. Disponível em: https://revistas.ufg.br/racs/article/view/43004.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. São Paulo: **Editora 7letras**, 2009, p.12-42. Disponível em: https://pdfcoffee.com/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf-free.html .

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, v.5, n.1, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002 .

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Público alvo: Gestores das Escolas Municipais Indígenas.

Tema: O uso dos livros produzidos pela Ação Saberes Indígenas na Escola.

Parte I (Identificação)

1. Codinome:
2. Idade:
3. Povo Indígena:
4. Área em que atua: (série/disciplina):
5. Tempo de atuação no cargo:
6. Participou da ação ou de algum encontro promovidos pela ASIE em Dourados/MS:

( ) Sim ( ) Não – Detalhe a participação:

Parte II (perguntas orientadoras)

1. Sua escola esteve envolvida na construção dos materiais didáticos da ASIE? A comunidade indígena participou da produção dos livros da ASIE? Como foi esse processo?
2. Que tipo de materiais foram produzidos e/ou disponibilizados para esta escola pelo programa? (livros, CD 's, guias, manuais, etc.)
3. Os professores receberam alguma orientação pedagógica sobre o programa e os usos de seus materiais, de como deveriam incorporá-los na escola?
4. Como você avalia a utilização dos livros didáticos da ASIE no contexto escolar?
5. Os livros da ASIE atendem as demandas da Educação Escolar Indígena? São suficientes em quantidade para os alunos/as, salas/séries/turmas? Atendem todas as demandas do currículo ou das áreas de conhecimentos/saberes trabalhados na escola?
6. Você considera que os livros da ASIE refletem os valores, tradições e conhecimentos da comunidade indígena atendida pela escola? Explique?
7. Os professores têm utilizado os livros da ASIE em sala de aula? Como?
8. Os alunos/as demonstraram interesse pelos livros da ASIE?

9. Há algum desafio ou limitação no uso desses materiais no contexto escolar?
10. Os livros representam a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas de forma respeitosa?
11. Esses materiais poderiam ser melhorados para atender às necessidades da escola e da comunidade? Como?
12. Há alguma sugestão de melhoria para o programa ASIE?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada **"A Ação Saberes Indígenas na Escola: Práticas Escolares de Ensino Fundamental na Reserva Indígena de Dourados, MS"** desenvolvida sob responsabilidade da mestranda Cássia Gonçalves Alencar, discente da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Grande Dourados.

O objetivo da pesquisa é analisar os usos dos livros produzidos no âmbito do programa ASIE e verificar de que maneira estes contribuem para a promoção de uma interculturalidade crítica nas práticas escolares das escolas municipais indígenas em Dourados/MS. Para isto a sua participação é muito importante. Caso você participe da pesquisa, as ações serão realizadas a partir dos instrumentos de pesquisas destacados no projeto, as quais são: inventariar, caracterizar e analisar os materiais encontrados na escola, e utilizar entrevistas semi estruturadas, contendo perguntas com foco no programa ASIE, que serão realizadas de forma remota, podendo as informações coletadas serem mantidas por cinco anos.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em virtude do tema a ser abordado, que pode ser apreendido com receio e sensibilidade, mas o abordaremos de maneira respeitosa a sua opinião, não insistindo e nem mesmo direcionando e/ou forçando suas respostas. Qualquer dúvida e/ou desconforto poderá ser mencionado ao longo da pesquisa e mesmo a desistência em participar da mesma.

Os benefícios esperados são: Contribuir para um melhor entendimento do programa ASIE, compreender a presença dos livros nas línguas indígenas dentro das escolas municipais indígenas, identificar a relevância do programa para os conhecimentos indígenas, contribuindo para a representatividade e protagonismo dos saberes dos povos originários, e contribuir por meio da percepção da interculturalidade crítica na Educação Escolar Indígena.

Os riscos da pesquisa envolvem questões de cunho psicológico, sobretudo quando se evidencia o predomínio de materiais na Língua Portuguesa no contexto escolar indígena. Também consideramos pertinente observar que a pesquisa pode possibilitar questionamentos internos de aprendizagens culturais, e de aspectos sociais. Nesse sentido, a pesquisadora está à disposição para responder aos questionamentos e prestar assistência em caso de danos imateriais decorrentes da pesquisa, assim como não há obrigatoriedade de participação na pesquisa caso se sinta desconfortável.

Qualquer dano poderá ser minimizado sendo conduzidos em ambiente adequado e por profissionais habilitados, garantindo o direito de buscar ressarcimento e indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa nos termos da Lei (resolução CNS 510/16).

Dado o caráter dialógico da pesquisa, todas as informações colhidas estarão sendo socializadas ao longo dos encontros agendados, para que as/os participantes se sintam à vontade para deixar de participar da pesquisa e/ou contribuir de outro modo. Após as entrevistas, antes de descrever os relatos na dissertação, os participantes serão consultados sobre os aspectos que desejam ou não manter de suas respostas. Tendo os participantes direito a garantia do acesso aos resultados de forma compreensível ao participante e/ou comunidade.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP) da UFGD, cujo endereço consta neste documento. O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução N. 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que caso seja autorizada gravação da entrevista. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, tendo assegurado suas garantias de indenização e ressarcimentos diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa conforme previsto na Resolução No 466/12.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, domiciliada/o na Rua _____, Cidade _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro que fui devidamente esclarecida/o quanto aos riscos e benefícios da pesquisa e compreendo que sou livre pra interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. Assim,

concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela pesquisadora Cássia Gonçalves Alencar.

Quanto a autorização do uso de imagem e/ou voz do participante: ( ) Eu autorizo o uso da minha imagem e/ou som; ( ) Eu não autorizo o uso de minha imagem e/ou som.

_____ Local: _____ Data:__/__/_____

Assinatura do/a participante

Eu, Cássia Gonçalves Alencar, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data: __/__/_____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme os endereços abaixo:

Nome: Cássia Gonçalves Alencar

Endereço: Faculdade de Educação- Unidade 2 da UFGD, Rodovia Dourados - Itahum, Km 12

Telefone: (67)99160-2056

E-mail: cassiaalencar7@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), no endereço abaixo:

Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS. CEP 79825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br