



Dossiê: Literatura Indígena: teoria, prática e ensino

UMA ANÁLISE DO PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

AN ANALYSIS OF THE 'INDIGENOUS KNOWLEDGE IN SCHOOL' PROGRAM

Cássia Gonçalves Alencar¹

 Universidade Federal da Grande Dourados

 cassiaalencar7@gmail.com



Marta Coelho Castro Troquez²

 Universidade Federal da Grande Dourados

 martatroquez@ufgd.edu.br



RESUMO: O programa do Ministério da Educação (MEC), intitulado Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), regulamentado pela Portaria nº 98 em dezembro de 2013 tem entre seus objetivos a oferta de formação continuada para professores/as que atuam na Educação Escolar Indígena e a realização de pesquisas para a produção de materiais didáticos nas línguas indígenas. Este artigo apresenta resultados de pesquisa bibliográfica que buscou identificar e descrever as contribuições apresentadas nos textos selecionados a respeito do programa ASIE. Para tal, realiza um levantamento de artigos acadêmicos e trabalhos de pós-graduação sobre a temática. Como resultados, identifica que o programa ASIE contribui para a valorização dos saberes, línguas, culturas e identidades indígenas e para o protagonismo indígena. Contudo, ressalta a necessidade de aprimoramento e continuidade da ASIE.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena (EEI); Pesquisa Bibliográfica; Ação Saberes Indígenas (ASIE); Materiais Didáticos; Colonialidade.

ABSTRACT: The Brazilian Ministry of Education's (MEC) program, titled Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) [Indigenous Knowledges in School Action], established by Ordinance No. 98 in December 2013, aims to provide continuing education for teachers working in Indigenous School Education and to conduct research for the development of teaching materials in Indigenous languages. This article presents the results of a bibliographic study that sought to identify and describe the contributions found in selected texts regarding the ASIE program. To this end, it surveys academic articles and graduate theses on the subject. The findings indicate that the ASIE program contributes to the valorization of Indigenous knowledges, languages, cultures, and identities, as well as to Indigenous agency. However, it also highlights the need for improvements and the continuity of ASIE.

KEYWORDS: Indigenous School Education; Literature Review; Indigenous Knowledge in Action; Teaching Materials; Coloniality.

REVISTA
Decifrar

(ISSN: 2318-2229)

Vol. 13, Nº. 26 (Jan-Jun/2025)

Informações sobre as autoras:

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, (2020-2023).

2 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS - 2012); Mestrado em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD - 2006); Especialização em Educação: Metodologia do Ensino Superior pela UFMS (2002); Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN - 1994); Graduação em Letras Licenciatura Plena Português/Inglês e Literaturas pela UFMS (1991). É professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD)



10.29281/rd.v13i26.17981

Fluxo de trabalho

Recebido: 05/04/2025

Aceito: 02/07/2025

Publicado: 03/07/2025

Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA)

Programa de Pós-Graduação em Letras

Faculdade de Letras

Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa (GEPELIP)



Este trabalho está licenciado sob uma licença:



Verificador de Plágio



INTRODUÇÃO

O programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), a qual foi regulamentada em 2013 pela Portaria nº 98 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O programa prevê a oferta de formação continuada para professores da Educação Escolar Indígena (EEI), assim como de recursos didáticos e pedagógicos de acordo com as especificidades, além de fomentar pesquisas para a elaboração de materiais didáticos bilíngues e monolíngues.

Em um contexto geral do modelo educacional brasileiro, ainda com a Educação Escolar Indígena (EEI) regulamentada como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual reconhece as especificidades, a diversidade multicultural e multilinguística, percebe-se que algumas escolas indígenas apresentam as mesmas características das escolas não indígenas.

Nesse sentido, o programa buscou proporcionar uma melhora na qualidade da EEI em busca de currículos e práticas diferenciadas, isto porque a EEI ainda demonstra estar no processo em que “oscilaram/oscilam entre a aceitação tácita do que está previsto nos documentos legais/oficiais, aliada a certa militância para que as leis se cumpram [...]” (Troquez, 2014, p. 65)

Troquez e Silva (2020) descrevem que as políticas e as práticas que eram voltadas a 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 com movimentos realizados pelos povos indígenas e indigenista, chegando as prerrogativas legais apresentadas na Constituição Federal de 1988 (CF 1988).

A EEI é considerada modalidade de ensino da Educação Básica, a qual visa garantir aos povos indígenas a educação diferenciada, comunitária, intercultural, específica e bilíngue ou multilíngue, no sentido de reconhecer sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, assim como é expresso na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e demais documentos orientadores/normatizadores decorrentes (Troquez, 2014).

Considerando os objetivos do programa para o contexto das escolas indígenas, vislumbramos a necessidade de refletir a respeito da construção e das conquistas que se deram por meio da ASIE, visto que muito se debate sobre a necessidade de um currículo intercultural, realizado a partir da especificidade cultural e linguística das comunidades indígenas. A realização deste programa apresentou-se como um importante passo na conquista e efetivação da educação diferenciada.



Como estamos há mais de dez anos do início do programa ASIE, torna-se importante, um inventário sobre sua realização por meio dos estudos e pesquisas a seu respeito. Neste sentido, fizemos um levantamento bibliográfico em três bases de dados, os 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”.

O recorte temporal para seleção das produções foi do período de 2014 a 2024, pois a regulamentação do programa ASIE ocorreu em dezembro de 2013. Os critérios de inclusão e exclusão, foram referentes à 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 seguir, analisamos o programa a partir do levantamento realizado. Iniciamos por uma breve contextualização de sua construção e pressupostos; seguimos com a discussão de sua relevância e apresentamos as considerações ao final.

1. AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Compreendemos que o programa ASIE surgiu por meio das reivindicações dos povos indígenas, as quais fizeram parte do movimento social em prol da garantia dos direitos relativos à educação diferenciada. Tais reivindicações foram levantadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) em 2009. Diante das demandas apresentadas, a ação foi pensada e a política foi criada posteriormente, em 2013, visto que houve amplo debate a respeito da educação escolar indígena e os limites para sua efetivação relacionados à formação de professores e à produção de materiais diferenciados para as escolas indígenas.

Os encontros de formação que foram organizados no âmbito do ASIE, conduziram a construção de materiais didáticos pedagógicos nas línguas indígenas para diferentes povos e em diferentes regiões do país. Estes materiais foram pensados a partir dos contos, histórias, e culturas indígenas; alguns trazem elementos de vestimenta, comida, cantos, entre outros conteúdos locais ou próprios.

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)

Aguilera Urquiza (2017) contextualiza que, no ano de 2013, foi iniciado a ASIE no estado de Mato Grosso do Sul. No MS, foram criados quatro núcleos responsáveis pela organização do programa: UCDB, UEMS, UFGD e UFMS. 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 Kiquinai. (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'y), 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 Jaguapirê).

Como pode ser observado nas descrições apresentadas nas dissertações (Vargas, 2023; Silva, 2020; Luciano, 2019), cada núcleo da ASIE possui equipes multidisciplinares, compostas por professores das universidades, gestores, técnicos e professores da EEI, e nas ações utilizaram-se como meios os seminários, oficinas de formação de professores indígenas, atividades específicas, oficinas de construção de materiais, realizados por disciplinas ou eixos de formação.

O mapa a seguir esteve presente em duas de três dissertações analisadas, sendo interessante também mostrar nesta pesquisa, pois ele apresenta as instituições de ensino superior e sedes em cada estado brasileiro que tiveram núcleos da ASIE.

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



Fonte: SECADI/MEC - 2018

Assim, pode-se 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.

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

Ferreira, Zoia e Grando (2020) descrevem ser importante aprender “formas de construções e articulações que tenham como princípio os objetivos e as finalidades da educação indígena escolarizada no seu fazer pedagógico, que se dá de diferentes maneiras, inclusive via ‘Ação Saberes Indígenas na Escola’.” (2020, p. 7).

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, mas é resultado de luta e pressão popular dos povos indígenas e seus aliados/as.

Melo (2024) ao descrever o contexto dos povos Guaraní no Sul do país e os efeitos do programa na comunidade escolar local, aborda que foi por meio da ASIE que concretizou-se um protagonismo maior da comunidade nas práticas escolares, algo que permitiu o desenvolvimento de metodologias participativas, a autora descreve que foi compreendido naquele contexto que deveriam trabalhar “com” e não “sobre”, e a partir desta concepção que 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.

Sinvaldo Wahuka (2016) contextualiza 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.

No texto de Emilene Sousa (2017), a autora discute a partir de relatos no encontro ASIE, a importância dos saberes indígenas para a educação. A autora apresenta a percepção de que as escolas que existem nas comunidades foram criadas nos moldes colonizadores, e assim permanecem, pois, 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 indígenas.

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)

Diante das colocações da autora, faz-se 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). Ainda, é importante pensar em práticas descolonizadoras que possibilitem novas práticas e a efetivação da escola indígena como previsto na legislação.

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, e que 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 o guarani. Tais pedagogias, decorrem de um processo de conhecer o mundo por meio das experiências específicas de cada comunidade. Miguel Arroyo (2014) discute a ideia da construção social de uma única pedagogia considerada válida, em detrimento das outras pedagogias que foram apagadas ou inferiorizadas, mas que resistem por meio de movimentos sociais.

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).

A metodologia adotada no programa ASIE tem como ponto de partida as culturas, línguas e saberes indígenas para a construção de materiais pertinentes a cada povo/comunidade.

2. A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

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 dos participantes indígenas. (Aguilera Urquiza, 2017; Vieira e Abreu, 2021).

Outros elementos que indicam uma significativa relevância, são destacados por Ferreira Kaingang, Menezes e Bergamashi (2020). Estes autores demonstram, por exemplo, 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.

A respeito do papel da escola nesse contexto, Ferreira Kaingang, Menezes e Bergamashi (2020) ressaltaram que “[...] talvez, seja 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).

E esta percepção nos mostra a necessidade de revisão da estrutura escolar, dos Projetos Político Pedagógicos, das “estruturas curriculares”, a partir das realidades culturais e educacionais de cada comunidade indígena. Isto deve ser feito, sobretudo, a partir das iniciativas dos docentes e gestores indígenas em articulação com suas comunidades, conforme realmente entenderem que é importante.

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.

Um destaque importante no texto de Crixí, Crixí, Zoia (2021), é que ao serem convidados a participarem da ASIE, enxergaram a possibilidade de ações voltadas a preservação cultural e identitária dos povos Apiaká, Kayabi e Munduruku. Os autores analisam 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).

Crixí, Crixí, Zoia (2021) fazem uma provocação em seu texto, a respeito de 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. A colocação dos/as autores/as vai ao encontro 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. Isto evidencia outra potencialidade da ASIE: a de contribuir para a produção de materiais úteis para o ensino da temática indígena na educação básica nacional.

No artigo de Neimar Sousa e Teodora de Souza (2017), os autores fazem uma contextualização do 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, descrevem ações que demonstram uma valorização do processo colonizador, do agronegócio, da cultura não indígena tentando sobrepor-se à dos povos originários, e a partir deste cenário, destacam “Os saberes enfrentam o 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).



Sousa e Souza (2017) descrevem 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)

Entendemos que o predomínio da Língua Portuguesa nas escolas indígenas é um marcador e consequência da colonização; um resultado do processo violento da tentativa do apagamento das línguas e tradições indígenas. As dificuldades narradas pelos autores quanto a alfabetização na língua materna indígena, podem ser compreendidas no contexto histórico de desvalorização das línguas e culturas indígenas no Brasil e de imposição da língua oficial portuguesa. Atualmente, em lugares formais ou centros urbanos, presenciase uma desvalorização das línguas indígenas e até preconceito linguístico e/ou ações de discriminação com aqueles que se comunicam na língua indígena. O fato de que existem pessoas indígenas que desvalorizam ou não utilizam mais sua própria língua, demonstra as marcas da colonialidade.

Um dos aspectos mais importante do programa ASIE é o fortalecimento e valorização dos aspectos culturais e linguísticos dos povos indígenas de cada território envolvido.

Ferreira, Zoia e Grando (2020) contextualizam que a ASIE na 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, pois consideram que 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.

Ainda 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). Isto demonstra a necessidade de verificar em que ponto se nota nos livros da ASIE, o diálogo com os objetivos de inserir não só o letramento, mas também o numeramento.

Vargas (2023), Silva (2020), Luciano (2019) analisaram a ASIE em sua região e destacaram sua relevância enquanto possibilidade de promover a formação continuada de docentes indígenas e como oportunidade de promover a qualidade da EEI. Tendo em vista que no processo das ASIE articularam-se discussões sobre a importância das línguas indígenas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, além da relação entre os saberes dos povos indígenas que compõem as comunidades escolares.

Vieira e Nascimento (2016), apresentam as percepções obtidas no contexto da ASIE na Rede/MS, a partir das vivências nos momentos de formação do Núcleo UCDB e destacam a relevância dos encontros que ocorreram no território indígena, visto que muitos da comunidade não frequentam os ambientes escolarizados. Outra reflexão importante dos autores é a “reafirmação da identidade indígena” proporcionada pela ASIE na EEI, algo que observaram por parte de um professor Guarani no processo de construção dos materiais didáticos.

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 indígenas e comunidade indígena, há de se mencionar também como estes momentos de formação proporcionam a valorização das culturas e das línguas indígenas, o que contribui para fortalecer o movimento de luta dos povos originários que buscam preservar suas tradições e culturas.

AASIE 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)

Luciano (2019) defendeu que, a ASIE tem um papel específico e fundamental de 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 seu povo, e é por meio da primeira língua que deve ser articulada a compreensão das coisas e do mundo para as crianças.

A autora indicou também que a proposta tem 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. Para a autora

“a formação é o cerne que direcionará os caminhos para a concretização da tal sonhada escola diferenciada do jeito indígena, na perspectiva de fomentar a produção de materiais didáticos para alfabetização e letramentos [...]” (Luciano, 2019, p. 168)

Com relação aos desafios e dificuldades, destacamos a necessidade de constância e maior articulação nos encontros de formação junto aos pesquisadores, sendo que na dissertação de Vargas (2023) tem-se o relato escrito dos participantes da ASIE, em que descrevem a falta de compromisso de alguns participantes e pesquisadores, apontando a importância de levar-se mais a sério o que relevância do que estava sendo feito enquanto ação. Ela registra 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)

Um dos relatos dizia sobre a dificuldade de acesso às escolas indígenas e à falta de apoio institucional nas ações da ASIE, mencionando a dificuldade de cooperação dos coordenadores/diretores das escolas, pois como descrito pelo participante, boa parte dos responsáveis não eram pessoas indígenas.

Isso demonstra uma das fragilidades citadas nos textos, visto que, para haver valorização dos saberes indígenas na EEI e em consequência na ASIE, seria necessário que os indígenas também estivessem à frente na/da organização e cargos da EEI. O protagonismo não deve ser somente enquanto ação da ASIE, mas em todos os espaços que os pertencem.

Na dissertação de Luciano (2019) a autora apontou para um desafio organizacional do contexto histórico - político porque passou a ASIE, no início do ano de 2019, pois visualizava em seus estudos uma possível paralisação e abandono do programa ASIE pelo governo que iria iniciar no Brasil em 2019, já que ocorria ameaças aos direitos dos povos indígenas.

Trata-se de uma previsão que foi confirmada e descrita na dissertação de Vargas (2023). A autora descreveu que a ASIE passou por um processo naquele momento de interrupção, e quando houve mudança governamental. Com o governo Bolsonaro, a SECADI foi extinta, e nesse sentido a ASIE passou por dificuldades. Em 2023, com o governo Lula, ocorreu o retorno desta Secretaria e esperando-se uma continuidade melhorada da ASIE.

Outra problemática da ASIE que foi descrita por Vargas (2023) trata-se da ausência de diretrizes claras, objetivas com divisões específicas de responsabilidades entre as



entidades que compõem a ASIE, o que dava brecha para a falta de atuação, gerando conflitos entre as instâncias organizadoras.

A autora apontou que “a política foi desenhada para funcionar por meio da articulação 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).

Os trabalhos selecionados apresentaram quadros específicos da ASIE pois cada pesquisa discutiu um contexto local e cultural, entendemos, portanto que trabalhar um programa nacional nos estados demanda uma profundidade, um cuidado coletivo ao pensar a temática dos saberes indígenas em cada escola indígena, assim “as reflexões produzidas no decorrer da pesquisa apontaram para a complexidade da organização curricular e do trabalho pedagógicos nas escolas indígenas [...]” (Silva, 2020, p. 99).

Considerando os desafios enfrentados, na efetivação da ASIE nas escolas indígenas, como apontaram as autoras das dissertações, o programa emergiu como uma iniciativa necessária para uma EEI diferenciada e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas percebemos que o programa gerou variações dentro da percepção dos autores e autoras, considerando que por ser um programa do Ministério da Educação (MEC) de nível nacional, sendo dividido por núcleos que unem Instituições de Ensino Superior (IES) e comunidades indígenas, o principal destaque é mensurado na valorização que a Ação traz para os saberes indígenas tradicionais.

Nosso estudo buscou analisar o programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) e demonstrar a relevância que a política representa para a Educação Escolar Indígena (EEI), considerando a necessidade de se colocar em prática os currículos diferenciados e específicos. A partir da pesquisa bibliográfica realizada identificamos um avanço significativo na promoção da educação intercultural, conforme foi preconizado pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

No entanto, percebemos nas análises a presença de desafios na busca de trazer os saberes indígenas para dentro das escolas nas aldeias, como a falta de continuidade política em alguns momentos, a dificuldade de articulação entre instituições participantes, além de resistências internas e externas, como a desvalorização das línguas indígenas e conhecimento tradicionais.

Contudo compreendemos nos resultados que o programa ASIE, em certa medida fortaleceu o protagonismo dos/as professores/as indígenas, assim como a construção de currículos e materiais didáticos que dialogam com as realidades locais. O programa contribui para as reafirmações identitárias de docentes e alunos indígenas, e para a preservação cultural e linguística, um passo importante para pensarmos e avançarmos em busca de uma educação decolonial e contra colonial.

REFERÊNCIAS

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.

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/19394.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.

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.

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, 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> >

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.

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.

SILVA, Leures Athaide da. 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.

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.

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.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Marcela Guarizzo da. Educação escolar indígena em contextos urbanos: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. **Tellus**, 20(43), 11–32, 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i43.682> >

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.

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, 2015/2016.

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> >



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>. >