

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL SUL-MATOGROSSENSE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE UMA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL*

INDIGENOUS KNOWLEDGE AT SCHOOL IN THE SOUTHERN-MATOGROSSENSE EDUCATIONAL CONTEXT: EXPERIENCES AND CHALLENGES OF A BILINGUAL AND INTERCULTURAL LITERACY

Andréa Lúcia Cavararo Rodrigues

Mestra em Antropologia Social - PPGAS pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8115726619638850>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4149-8066>

E-mail: andreacavararo@gmail.com

Isabelle Jablonski

Mestra em Antropologia Social pela UFMS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9154884150067907>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0240-6026>

E-mail: jablonsky08@gmail.com

Resumo: O presente trabalho buscará abordar a ação Saberes Indígenas na Escola, um programa de formação continuada de professores no âmbito dos territórios Etnoeducacionais, e que busca promover a formação de educadores que atuam nas séries do Ensino Básico na educação escolar indígena, oferecendo subsídios para a elaboração de currículos e metodologias de ensino-aprendizagem próprias, contribuindo para o fortalecimento da cultura dos povos originários. A falta de compreensão do Estado quanto aos métodos de ensino-aprendizagem dos povos indígenas não está alinhada com a previsão contida no art. 231 da CRFB/88, impactando o aprendizado dos povos indígenas de acordo com suas peculiaridades. Quanto à metodologia, buscou-se apoio no trabalho do campo envolvendo entrevistas semiestruturadas complementadas por conversas informais, seguindo um roteiro a ser aplicado com professoras indígenas falantes e não falantes de sua língua materna, além da pesquisa bibliográfica. Sendo uma pesquisa multidisciplinar, conclui-se que a educação escolar indígena é importante por influenciar as ações políticas voltadas ao empoderamento de sua cultura.

Palavras-Chave: Constituição Federal de 1988. Educação escolar indígena. Políticas Públicas.

Abstract: This paper seeks to address the action Indigenous Knowledge at School, a continuing teacher training program within the scope of the Ethnoeducational Territories, which seeks to promote the training of educators who work in the Basic Education grades in indigenous school education, offering subsidies for the elaboration of curricula and teaching-learning methodologies of their own, contributing to the strengthening of the culture of the original peoples. The state's lack of understanding of indigenous peoples' teaching and learning methods is not in line with the provision contained in art. 231 of the Federal Constitution, impacting on indigenous peoples' learning according to their peculiarities. As for the methodology, support was sought in fieldwork involving semi-structured interviews complemented by informal conversations, following a script to be applied with indigenous teachers who speak and do not speak their mother tongue, as well as bibliographical research. As this is a multidisciplinary study, we concluded that indigenous school education is important because it influences political actions aimed at empowering their culture.

Keywords: 1988 Federal Constitution. Indigenous school education. Public policies.

* Trabalho Final do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia do Campus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Sociologia. Eixo da Pesquisa: Experiências educativas de afrodescendentes e indígenas.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da política de formação continuada da ação *Saberes Indígenas na Escola* no contexto educacional sul-mato-grossense, visando compreender a prática educativa e os desafios enfrentados pelos professores indígenas envolvidos nessa ação, e atuantes nas aldeias Recanto (no município de Dois Irmãos do Buriti), Lalima e Cachoeirinha (em Miranda) e Bananal e Água Branca (em Aquidauana).

A principal motivação deste trabalho resulta da experiência de supervisores voluntários de um dos núcleos da REDE/MS, que possibilitou acompanhar o desenvolvimento da equipe envolvida ao longo dos anos de 2016 até o presente momento.

Acerca da metodologia, este estudo é composto pela fundamentação teórica e pela pesquisa bibliográfica, relacionadas à implementação da política de formação continuada no contexto educacional.

Nesse sentir, há a prática consagrada nos estudos da pesquisa participante, através de um “olhar treinado” (Cardoso de Oliveira, 2005) utilizando-se a experiência no trabalho junto às três recentes etapas da ação *Saberes Indígenas na Escola*, acompanhando as formações e a produção de materiais didáticos pela equipe e, nas entrevistas, através de conversas informais seguindo o roteiro aplicado com professoras indígenas falantes e não falantes da língua materna pertencentes às aldeias mencionadas, delimitamos o estudo com as comunidades indígenas citadas que fazem parte da ação como representantes do Território Etnoeducacional denominado “Povos do Pantanal”.

Acerca da realização das entrevistas, em virtude da pandemia da Covid-19, foram realizadas algumas presenciais e à distância por meio das plataformas digitais *WhatsApp* e *Google Meet*.

O artigo é composto por dois tópicos. Inicialmente, será abordada uma breve contextualização histórica quanto ao projeto de implementação da educação escolar indígena nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Em um segundo momento, será feita uma análise da implementação da política de formação continuada *Saberes Indígenas na Escola* no contexto educacional sul-mato-grossense, descrevendo os dados da pesquisa de campo composta pela genealogia parcial dos colaboradores, possibilitando a compreensão dos desafios da alfabetização bilíngue e intercultural através da experiência de sala de aula, de pesquisa com os anciões e na produção de material didático e paradidático bilíngue e monolíngue.

Educação escolar indígena

Breve histórico

Cabe ressaltar que o Serviço de Proteção Indígena – SPI- (Brasil, 1910), e sua substituição pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI - (Brasil, 1967), foram marcados por um forte caráter integracionista e monocultural acerca do processo educativo como forma de inserir os povos indígenas no contexto da sociedade brasileira¹, como também incluir no âmbito das aldeias a catequese realizada tanto por missionários protestantes quanto por católicos, sendo um dos fatores que contribuíram para o distanciamento desses povos de suas práticas tradicionais milenares e de sua língua materna.

Com a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em meados do século XVI, dá-se a prática denominada “educação para o índio”, pois se acreditava que os povos que aqui habitavam não possuíam nenhum conhecimento. Os consideravam como seres ignorantes e que necessitavam urgentemente ser alfabetizados a partir dos padrões ocidentais e, principalmente, impactando a língua nativa e a cultura dos povos que aqui se encontravam, impactando a cultura e os costumes indígenas².

1 A política da integração tem como premissa fundamental um preconceito, que nada mais é que um julgamento ou um conjunto de julgamentos acolhido de maneira acrítica e passiva, com apoio em tradições, costumes ou deferência a uma autoridade.

2 Conforme Francisco de Vitória (2018, p. 107 apud Marco Rodrigues, 2019), a ideologia dos jurisperitos

A cultura ocidental se refletiu no processo de educação escolar indígena a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio em 1910, devido às mudanças políticas no Estado brasileiro. Houve total descaso com a população indígena, principalmente porque a legislação vigente não contemplava uma política efetiva em prol dos povos indígenas, haja vista os ideais positivistas do final do século XIX, onde se procurou, equivocadamente, integrar os povos indígenas à comunhão nacional, utilizando como uma das estratégias a educação. Mesmo que o Estado brasileiro alegasse preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, na verdade não foi isso que ocorreu³. Refletindo sobre as ideias de Boaventura de Sousa Santos (2002), as sociedades ocidentais construíram as leis e o seu ordenamento jurídico sem levar em conta os excluídos e as reivindicações das massas e, muito menos, as suas características.

A educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em quatro fases: a primeira, situada no período colonial, a qual a educação esteve à cargo de missionários religiosos; a segunda iniciou com a criação do SPI, em 1910, estendendo-se até à política de ensino da FUNAI e outras missões religiosas, em 1968; a terceira foi durante a ditadura civil-militar, marcada pela atuação de ONGs indigenistas e do movimento indígena; a quarta seria a atual, iniciada no final dos anos 1980 (Ferreira, 2001).

Um fato marcante foi a substituição do SPI pela FUNAI, em 1967, quando o ensino bilíngue passou a ser prioridade, assumido como forma de “respeitar os valores tribais”, adequando, na sua concepção, a instituição à argamassa da realidade indígena. Um pouco mais adiante, em 1973, o Estatuto do Índio (Brasil, 1973) considera a possibilidade do ensino de línguas nativas nas “escolas indígenas”. Com isso, percebemos que a educação escolar indígena começa a dar um passo adiante para dias melhores.

De acordo com os autores Aguilera Urquiza e Nascimento (2016):

A FUNAI permanece, ainda hoje, com políticas contraditórias em relação aos povos indígenas: ora toma-os como aliados, buscando sua emancipação e autonomia política, ora atua como órgão tutor e que desenvolve políticas paternalistas que aumentam ainda mais a dependências destas sociedades tradicionais (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2016, p. 08).

Se a terceira fase da educação indígena é marcada pelas Constituições Antidemocráticas de 1967 e 1969, que reproduziram interesses da aliança entre burguesia agrária/ industrial com a tecnoburocracia civil e militar (Moreira; Zema, 2019), podemos dizer que somente com o advento da Constituição Federal de 1988 constatamos uma verdadeira “guinada epistemológica” dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país. Os movimentos indígenas se fortaleceram e com apoios institucionais se realizaram importantes conquistas referentes aos seus direitos básicos, de organização social, posse da terra, uso da língua, dentre outros.

Podemos dizer que, diante de todas as transformações e imposições da sociedade não indígena, a cultura indígena mantém-se viva porque continua recebendo os saberes de seus ancestrais através da oralidade, que são transmitidos de geração em geração e a educação perfaz um processo de transmissão das tradições culturais de um grupo, de uma geração a outra.

Cultura e educação coincidem quanto à sua finalidade socializadora, sendo uma característica inerente do ser humano em toda e qualquer sociedade. É necessário compreender que as sociedades indígenas possuem formas originais de educação, com suas particularidades no processo de socialização. Cada povo relaciona a educação tradicional às múltiplas dimensões de sua

teocráticos justificava as crueldades e as arbitrariedades cometidas contra os ameríndios, como a escravidão e a desapropriação de suas terras, sob o manto de uma nobre missão delegada pelo papa, que nada mais fez do que transportar para o continente americano toda uma ética medieval pautada em um padrão de comportamento dos cristãos em relação aos infiéis, muçulmanos e aos hereges, aplicando, equivocadamente, a mesma medida aos habitantes do novo mundo.

3 Na visão de Manuela Carneiro da Cunha (2017, p. 261), a participação, ou interferência, historicamente marcante do Estado sobre as sociedades indígenas dá-se por meio da tutela ou custódia em face das terras indígenas, e a aparente proteção histórica do Estado não se deve à ignorância desses povos acerca dos usos e costumes da sociedade, mas em decorrência de uma grande dívida histórica.

vida coletiva de cada estrato social, sendo crucial que o Estado se adeque a esse panorama, dando suporte para que essas populações tenham uma educação bilíngue, voltada ao fortalecimento de sua cultura, respeitando-se a tradicionalidade e os direitos indígenas.

A interculturalidade pode ser considerada o fio condutor da conquista legal que fundamenta os avanços da educação escolar indígena, haja vista que esta necessita muito mais do que “boa vontade” para produzir as mudanças necessárias. Os programas curriculares impostos pelo Estado, o cumprimento de horários, os calendários e os modos de avaliação impedem totalmente a construção de uma escola indígena.

O Estado precisa romper com essas barreiras e com os entraves burocráticos que dificultam o desencadeamento de processos que permitam ir construindo esta escola diferenciada no sentido de não desrespeitar a organização educacional indígena e os seus projetos de futuro (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2016).

Segundo os autores Aguilera Urquiza e Nascimento (2016):

A escola formal mesmo que desenvolvida por professores indígenas constitui-se em outro grupo/espaco social (organização do espaço, do tempo, atividades diferentes, convivências diferentes – horários e atividades que devem ser vividos por todas as crianças ao mesmo tempo); entretanto, sabemos que o professor indígena imprime um caráter próprio ao seu fazer pedagógico, pois trata-se de um tradutor que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e de lógicas diferentes de conhecimento.

Percebemos com isso que a formação específica de professores indígenas veio para ajudar no processo de aprendizagem e mudanças nas concepções de educação escolar indígena.

A Constituição Federal, no artigo 210, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). A educação escolar indígena está, desde 1991, sob a responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos Estados e Municípios a sua execução.

A Conquista do Direito à Educação pelos Movimentos Indígenas

A educação escolar indígena, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos artigos 210⁴, parágrafo 2º, e artigo 231, ratificados pela Convenção nº 169/OIT (ONU, 2021), no qual o Brasil figura como um Estado multicultural, dando suporte para as Leis nº 9.394/96 (Brasil, 1996), nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), representa um direito conquistado coletivamente pelos povos indígenas em todo o território nacional.

Com base nessas normativas, a disciplina escolar “Cultura, identidade e diversidade” trouxe uma reflexão sobre a importância da educação escolar indígena dentro do macro sistema educacional, podendo-se constatar que, mesmo com a intenção de criar políticas públicas, faz-se necessário conhecer melhor o público que será atendido, não podendo ser algo inflexível a partir de um projeto piloto que não contemple as diversas nuances de um ambiente educacional.

É importante que o projeto possa sofrer adequações, buscando um maior alcance dos objetivos propostos. Pode-se dizer que isso aconteceu com a proposta da ação *Saberes Indígenas na Escola*, que atualmente está na 5ª (quinta) etapa, ocorrendo avaliações continuadas ao término de cada etapa para melhor atender às comunidades envolvidas, sempre respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas de cada região e localidade.

Recordando que a Constituição Federal reconhece o direito à diversidade cultural desses povos ao assegurar que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos

4 Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (...)

§ 2º 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.

próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). Percebe-se que a Carta Magna de 1988 permite a criação de novas leis em prol de uma Educação escolar indígena diferenciada, como, por exemplo:

– Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que assegura no artigo 78: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas [...]” (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, incorpora as reivindicações e acrescenta outras especificidades, com currículos elaborados em conjunto com as comunidades, organizações e lideranças indígenas; material didático elaborado de forma bilíngue; além de calendário escolar que respeite o modo de viver de cada povo indígena, conforme se verifica a seguir.

– Lei nº 10.639/2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (Brasil, 2003).

– Lei nº 11.645/2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

As lutas e reivindicações dos povos indígenas legaliza a inclusão da diversidade étnico-cultural no currículo escolar a partir da promulgação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, em que todas as escolas públicas e privadas passaram a incluir história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no contexto da educação escolar, fazendo reconhecer as diversidades culturais que, por muito tempo, passaram por um processo de desvalorização, desconstruindo, assim, as representações preconceituosas postas pela sociedade.

Melià (1979) descreve que os povos indígenas passaram a ter respeitadas suas especificidades, bem como seus processos próprios de aprendizagem, a maioria coletivos, acrescentando-se que isso só foi possível após a Constituição de 1988 e a garantia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), que permitiu às escolas indígenas o uso da língua materna em seus processos próprios de aprendizagem. Segundo Leal e Silva:

O não cumprimento dessas leis pode prejudicar a construção de uma postura crítica dos professores e estudantes sobre os conhecimentos que tratam dos povos indígenas que lutam pela sobrevivência de suas histórias, culturas e direitos diante do histórico contato interétnico de preconceito e de violência por parte dos não indígenas (Leal; Silva, 2020, p. 51).

Os movimentos indígenas romperam com o modelo curricular de caráter integracionista da escola colonialista e tradicional, e que foi imposto por muitos anos. Tem sido uma tarefa difícil, porque não basta ser falante da língua indígena e ter conhecimentos tradicionais, pois o processo de alfabetização necessita da leitura e escrita na língua materna para pôr em prática o letramento, e a visível falta de material didático veio a ser preenchida a partir da ação *Saberes Indígenas na Escola*.

A ação saberes indígenas na escola

A educação escolar indígena no Brasil passou - e ainda passa - por um processo multifacetado, tendo sido iniciada com uma alfabetização de estratégia colonizadora em que se proibia permanentemente o uso na língua materna nas escolas, sob a justificativa de que o melhor seria a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, levando inúmeros povos a deixarem de falar entre si a sua própria língua, com grave ameaça de extinção.

Após a Constituição de 1988, os povos indígenas tiveram acesso a mecanismos legais para reivindicar e lutar pela garantia do direito a uma educação que respeite a sua diversidade linguística e suas formas de aprender e ensinar seguindo uma educação pedagógica intercultural. A ação *Saberes Indígenas na Escola* faz parte das lutas e conquistas dos educadores indígenas sobre os direitos educacionais:

A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é uma conquista das lutas e reivindicações do Movimento Social de Educadores Indígenas durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), ocorrida em dezembro de 2009, na cidade de Luziânia – GO, ocasião em que também foi aprovada a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), com o propósito pedagógico principal de incluir os saberes indígenas no cotidiano do ensino-aprendizagem das escolas indígenas (Luciano *et al.*, 2019, p. 31 *apud* Ferreira *et al.*, 2020, p. 03).

A Ação promove a formação e capacitação de professores no âmbito dos territórios indígenas, sendo uma atividade desenvolvida em parceria com instituições de Ensino Superior e demais entes federativos.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI⁵, busca promover a formação de professores que atuam na educação escolar indígena em nível básico, proporcionando meios para desenvolvimento de materiais didáticos que contribuam para o fortalecimento da língua e da cultura indígena de forma integral.

A educação escolar indígena, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) tem reconhecida suas características fundantes nos eixos específicos, diferenciados, comunitários, bilíngues e interculturais. A partir do projeto Pacto para a Alfabetização na Idade Certa, o MEC aprovou a ação *Saberes Indígenas na Escola*, para a alfabetização na língua materna, como uma ação dentro do Programa dos Territórios Etnoeducacionais, de 2009.

Dessa forma, no Estado de Mato Grosso do Sul, a Ação está dividida em dois Territórios Etnoeducacionais: Cone Sul e Povos do Pantanal, subdivididos e coordenados em quatro polos envolvendo as seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sob a coordenação geral da primeira.

Importante destacar que os materiais enviados nas primeiras etapas da formação não estavam de acordo com a realidade das comunidades atendidas, e isso era nítido em todos os Estados contemplados com a ação, como se pode verificar na passagem abaixo citada:

Percebeu-se que o material (orientações, cronograma de ações, etc.) enviado para as primeiras etapas da formação não condiziam com os princípios estabelecidos na normativa, apresentando-se de forma impositiva e demonstrando sinais de retrocesso no que se refere às práticas de letramento (ao impor, por exemplo, a construção de uma cartilha). Isso nos fez pensar sobre as modificações que podem surgir nos processos de implementação de uma política, pois nem sempre ela

⁵ Estabelecida através da Portaria MEC nº 1.061 de 30 de outubro de 2013 (MEC, 2013). Atualmente Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação SEMESP/MEC.

é implementada exatamente da forma como foi pensada. Outro fato que chamou nossa atenção foi a reação dos professores indígenas, que resistiram à proposta “imposta” e retroagiram, assumindo a condução do programa, tornando-se protagonistas da própria formação, demonstrando certo amadurecimento político, senso de organização comunitária, ou mesmo a consciência de sua autonomia (Ribas *et al.* 2017, p. 1491).

Esse protagonismo também se fez presente nos professores indígenas sul-mato-grossenses que, de início, demonstraram bastante dificuldade na produção do material, mas, com o decorrer das etapas, passaram a dominar a formação e construíram riquíssimos materiais didáticos e paradidáticos, descrevendo neles a realidade de cada comunidade atendida e despertando o interesse dos alunos por contar histórias através das narrativas de seus parentes, como por exemplo, seus avós.

Destacamos que as políticas públicas devem respeitar a diversidade cultural, a interculturalidade e multiculturalidade⁶ dos povos indígenas, ou seja, para se criar um programa importante, deve-se buscar informações com pessoas qualificadas e, principalmente, com os povos a serem atendidos, seguindo a obrigação de consulta prévia da Convenção 169 da OIT (ONU, 2021).

Os programas de formação inicial e continuada de professores indígenas devem observar o atendimento a essas orientações, ao reconhecer a complexidade e diversidades das organizações sociais, culturais e linguísticas dos povos indígenas, levando em consideração os processos próprios de ensinar e aprender (Candado, 2021, p. 03).

A ação *Saberes Indígenas na Escola*, no Estado de Mato Grosso do Sul, passou por consulta prévia pelo coordenador geral da REDE/MS e pelos coordenadores adjuntos da ação, de acordo com a previsão contida na Convenção 169 da OIT. A norma que regulamentou a ação, em seu artigo 4º, diz que a formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas deve abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, bem como ser realizada com base nos seguintes eixos:

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 línguas indígenas ou língua portuguesa como segunda língua ou língua adicional; IV – conhecimentos e artes verbais indígenas.

Percebe-se que, diferentemente da Educação Escolar do período do SPI, da criação da FUNAI e do tempo das missões religiosas, passou-se a priorizar a língua indígena como a primeira língua, e caso haja alguma comunidade atendida que não mais seja falante de sua língua materna, é adotada em primeiro lugar a língua portuguesa, como acontece na delimitação da pesquisa com as aldeias Lalima e Recanto.

Diante disso, através da Ação buscou-se revitalizar a língua materna, onde os professores falantes traduzem para a língua Terena o material produzido, de forma que auxilie os demais educadores a trabalhar a língua materna em suas aulas.

⁶ Acerca do conceito de diversidade cultural, entende-se que não existe nenhuma cultura melhor do que outra, afinal todas elas possuem seus valores. Multiculturalidade é um termo utilizado para se referir às culturas existentes em um determinado espaço, sem que haja necessariamente relações entre essas culturas. Interculturalidade transforma as relações entre sociedades, culturas e línguas, a partir da perspectiva do reconhecimento de que existem diferentes modos de existir coabitando no mesmo espaço e se relacionando entre si; neste sentido, está ligada ao desenvolvimento da educação bilíngue, assegurando a sobrevivência dos grupos culturais em contexto no qual a sociedade envolvente promove a fusão cultural, ou seja, pode ser considerada o fio condutor da conquista legal que fundamenta os avanços da educação escolar indígena.

Ação “Saberes Indígenas na Escola” oferecida pelo MEC nas escolas indígenas, pode-se notar que os professores indígenas adequaram seu processo de ensino por meio dos ‘temas geradores’ em suas aulas, obtendo bons resultados [...] tornando a aula interdisciplinar e procurando atender a especificidade do alunado, principalmente na construção do seu próprio material (Luiz, 2016, p. 15).

Ao atender as especificidades dos alunos, o educador tende a respeitar a realidade do educando ao proporcionar um ensino bilíngue e intercultural, mostrando que é possível existir o diálogo da educação escolar em respeito aos processos próprios de aprendizagem.

Experiências e desafios de alfabetização bilíngue e intercultural

O Estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do Brasil (IBGE, 2010), no entanto, apenas a ação *Saberes Indígenas na Escola* propõe formação continuada de professores com a temática sobre culturas e histórias indígenas. Sendo assim, é muito comum a educação escolar indígena encontrar desafios das pedagogias indígenas, em que profissionais criam sistemas próprios de aprendizagem interculturais, bilíngues ou multilíngues.

Segundo Aguilera Urquiza, coordenador geral da ação *Saberes Indígenas na Escola* – REDE/MS:

Educar hoje, para a diversidade e a cidadania, é tratar dessa histórica dívida para os grupos historicamente desfavorecidos e, dentre eles, os povos indígenas e negros de forma objetiva, proporcionando o debate construtivo através de acesso às informações relegadas às novas gerações (Aguilera Urquiza, 2013, p. 07).

Em Mato Grosso do Sul encontram-se escolas indígenas que ensinam de duas a três línguas na mesma sala de aula, em algumas das comunidades atendidas na ação *Saberes Indígenas na Escola*. Contudo, uma parte dos desafios da pedagogia indígena é construir processos de alfabetização em um contexto intercultural, buscando resgatar a língua dentro de comunidades que sofreram essa perda devido à imposição do sistema colonialista tradicional.

Nessa perspectiva, são relevantes para a pesquisa as experiências de professoras que participaram da ação em diversas funções (cursista, formadora e orientadoras de estudo), todas com o mesmo propósito de aprender a melhor forma de valorizar suas tradições culturais através de materiais produzidos pela equipe da comunidade, respeitando a diversidade de cada aldeia, mesmo se tratando da mesma etnia.

Percebeu-se que os materiais produzidos contêm o diálogo intercultural e o fortalecimento identitário, e isso só é possível devido experiências e vivências etnoculturais, em que se leva os conhecimentos tradicionais para o espaço escolar, independentemente se na língua materna ou na língua portuguesa as tradições estejam muito presentes. Os materiais produzidos são de suma importância para incentivar a criação e os saberes indígenas como um todo, em suas múltiplas facetas, tanto no âmbito municipal como estadual, não ficando restrito à ação *Saberes Indígenas*:

Uma educação pública mantenedora de certas posições de exclusão das diferenças em seu currículo e nos livros didáticos, que interferem nos diálogos e na construção do conhecimento nas salas de aula, ao professor está reservado o papel primordial a favor dos grupos indígenas, desconstruindo discursos dominantes de base etnocêntrica que dificultam o estudo e a compreensão desses povos na sociedade e suas instituições (Leal; Silva, 2020, p.53).

A ação *Saberes Indígenas na Escola*, através das formações, proporciona aos professores modalidades e dados de pesquisas que perpassam a pedagogia escolar, levando-os ao processo próprio de aprendizagem e produção de materiais didáticos específicos de acordo com a realidade da comunidade atendida e, destaca-se, tudo isso com o aval das autoridades indígenas.

Destaca-se o seguinte relato avaliativo de uma das participantes:

- Houve mudança significativa na formação dos professores indígenas, na ação pedagógica. Antes os professores não tinham uma prática pedagógica diferenciada. Com o projeto, os docentes buscaram colocar o que aprendem nas formações na prática da pedagogia indígena. Sentiram mais autonomia em seus trabalhos.
- Os livros publicados ajudam os professores a nortear seus trabalhos.
- Antes, o ensino da língua Terena não tinha uma sequência, cada professor fazia seus conteúdos e planos. Hoje temos alguns livros produzidos pela equipe que dão apoio ao professor.
- A preocupação maior é perder a língua. Preocupação não só da escola, como também da comunidade.
- A ação *Saberes Indígenas na Escola* contribuiu na valorização da minha língua, fortalecimento de minha identidade, enfim, aprendi a dar mais valor à cultura indígena. Entendi que a minha cultura é diferente da cultura do não indígena, e que essa diferença não diminui o valor da minha identidade indígena. Quero dizer que a cultura do não indígena não é o melhor ou maior, mas que é possível um diálogo entre as duas culturas. (Professora formadora Maria de Lourdes/Aldeia Cachoeirinha)

Pode-se afirmar que a Educação Indígena ou pedagogia tradicional – que valoriza seu próprio modo de ser e existir, permitindo que os povos indígenas sejam eles mesmos através de elementos-chave como a língua materna – é fundamental para que os povos indígenas possam transmitir suas culturas, afinal, “ao contrário do que muita gente pensa, os povos indígenas do Brasil continuam mantendo sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas” (Luciano, 2006, p.130):

- A ação veio para ajudar os nossos alunos e principalmente orientar o trabalho dos nossos professores na sala de aula. Tendo como pontos positivos a produção dos livros na língua materna.
- A ação saberes nas escolas me ajudou muito na minha vida profissional, enriquecendo meus conhecimentos e obtive um ótimo resultado nas produções dos livros na Língua Terena valorizando a participação dos professores indígenas das escolas participantes. (Professora formadora Nilza Leite/Aldeia Bananal)

A pedagogia tradicional é vista, sentida e compartilhada nas comunidades indígenas e, neste sentido, a educação indígena é uma extensão dos ensinamentos que se inicia no âmbito familiar. Na aldeia Bananal, comunidade falante do idioma nativo, as produções elaboradas através da Ação Saberes Indígenas na Escola só têm a contribuir com a alteridade dos povos indígenas:

- A ação contribuiu para a escola e para a comunidade de forma relevante, buscando visar sempre o contexto da realidade da nossa comunidade a Aldeia Lalima. Diante das atividades produzidas, será de grande importância para os professores colocarem em prática na sala de aula para que os alunos visem a importância de termos os conhecimentos tradicionais,

sendo assim serão atividades voltadas ao contexto dos alunos e professores. Várias atividades planejadas foram produzidas e posteriormente colocadas em prática. Como ponto positivo, teve a valorização dos conhecimentos das nossas identidades e dos conhecimentos tradicionais.

– Para mim, o que contribuiu para minha formação foram as formas de agregação de conhecimento, sendo o mesmo tradicional. Ideias diferenciadas visíveis nos diálogos e atividades produzidas, porém foi um desafio que estava em minhas mãos e creio que foi de grande relevância, gratificante, e obtive pontos positivos. É algo que podemos passar de geração para geração. (Professora orientadora de estudo Ednéia Cabrocha/Aldeia Lalima)

O relato acima demonstra que a educação indígena está presente no seu dia a dia e que a forma de transmitir seus conhecimentos sobre a vida e sobre o mundo aos alunos representa a “vida pedagógica” (Luciano, 2006). Logo, a educação escolar indígena proporciona o desenvolvimento cultural e histórico, favorecendo as relações interculturais:

– Com a chegada do projeto da Ação Saberes Indígenas nas escolas, houve uma grande mudança voltada para o desenvolvimento dos contextos históricos de cada professor que convive em cada comunidade indígena, pois esse projeto chegou para o despertar, pois cada professor pegou um tema para sua pesquisa tradicional com os anciãos, pais, jovens. Com essas atividades na escola juntamente com a comunidade, houve um despertar voltado a levantamento de histórias sobre lendas, ervas medicinais tradicionais, histórico da comunidade etc. Para as pessoas entrevistadas, foi uma honra a participação na pesquisa feita pelos professores formadores, onde citou nomes de pessoas que são líderes e professores anciões da comunidade, usados como referências da pesquisa. E quem ganha é a comunidade, pois será destaque nas publicações de livros didáticos e paradidáticos.

– A ação *Saberes Indígenas* trouxe novas estratégias para os professores, propostas com planejamentos de conteúdo tradicionais voltada para as ervas medicinais, lendas, históricos da comunidade indígenas, danças, pinturas etc., onde cada professor e aluno se interagem com as atividades propostas para contribuição e aproveitamento sobre a cultura.

– Muitas coisas mudaram, pois a ação *Saberes Indígenas* trouxe suas estratégias de novas propostas pedagógicas voltada ao ensino da cultura tradicional. Pra mim trouxe formas de revitalização no modo de pensar agir e o uso da língua materna Terena, o uso dos acessórios indígenas, a pintura corporal, com esse despertar todos se preocuparam com o uso da pintura, dos colares e brincos. Todos os professores tiveram essa preocupação com a tradição que já estava ficando esquecida.

– Para a minha formação trouxe muitos benefícios. Aprendi que a minha riqueza de pesquisa está na minha comunidade. A maior referência é o ancião, rico em conhecimento. Aprendi a valorizar mais a minha cultura e carrego comigo esse aprendizado de ser indígena e manter o foco na minha tradição. Antes eu não me preocupava com as nossas histórias, mas atualmente me preocupo, pois faço anotações sobre

temas voltados à minha tradição, penso que para meus filhos e netos terem uma referência um conhecimento sobre a sua origem. (Professora cursista Geane Santana/Aldeia Recanto)

Segundo Luciano (2006), a formação na educação tradicional está presente no ciclo da vida de um indígena, seja nos momentos críticos ou nos momentos importantes no decorrer de toda sua vida. Portanto, as pesquisas com os anciões trouxeram para esta equipe aprendizagem através do processo educativo tradicional diferente da educação escolar ofertada pelo Estado, que, em muitas das vezes, sufoca as pedagogias indígenas, contribuindo para o enfraquecimento das culturas desses povos. Percebemos na narrativa da professora Geane que a ação *Saberes Indígenas na Escola* busca revitalizar e valorizar os conhecimentos tradicionais:

– O projeto *Saberes Indígenas nas Escolas* contribuiu de uma forma tão maravilhosa... Através deste projeto tivemos uma grande oportunidade de nos valorizar muito, sendo nós povo indígena Terena. Vimos que somos capazes de fazer aquilo que parecia ser impossível: a produção de livros em nossa própria língua materna. Isso foi uma conquista para todos nós indígenas da comunidade quanto para nós professores. Este projeto nos mostrou que podemos ser e fazer tudo o que os *purútuyes* (não-indígenas) fazem. Isso nos mostrou que não somos menos do que dizem sobre nós, nos julgando como um ser inferior e incapaz.

– A ação tem ajudado muito os professores através dos livros já impressos produzidos pelo projeto, já que não tínhamos nenhum material de apoio a não ser os livros produzidos pela Beth e Nancy. E estes livros produzidos pelo *Saberes* são a maior conquista para os professores e, principalmente, para os alunos da nossa comunidade e escola.

– A maior dificuldade que tivemos foi a nossa própria língua materna, pois há palavras que não existe uma tradução específica para ela. Recorremos muito aos anciões da nossa comunidade e eles têm nos ajudado muito. E as palavras que não têm tradução, fizemos um empréstimo da língua portuguesa, colocando apenas acento onde deve ser acentuada quando falada em nossa língua materna.

– Os pontos positivos se iniciam através do professor alfabetizador, que a cada produção de atividades se surpreende pelas descobertas, já que trabalhamos com pesquisas de histórias, mitos e lendas que são contadas em nossa aldeia Água Branca. Através desse professor alfabetizador foram repassadas as descobertas feitas por eles mesmos para moradores, acadêmicos e alunos da própria comunidade, assim todos aprendendo, valorizando o nosso povo e, principalmente, fortalecendo ainda mais a nossa língua materna Terena.

– Através do projeto ação *Saberes Indígenas nas Escolas*, aprendi muito através das pesquisas feitas, ampliando assim o meu conhecimento sobre o meu povo e quem realmente sou. Aprendi a valorizar muito mais a minha língua materna e perceber que somos capazes de “fazer tudo o que desejamos quando queremos”. Me fez acreditar que o melhor ainda está por vir. Quando chegar a nossa vez de ser lançado o livro produzido aqui, em nossa aldeia, isso sim será a maior contribuição, não só para minha formação, mas, principalmente, para a minha comunidade. Já é para mim a maior alegria em ter feito parte desse projeto, que antes era um sonho para nós professores indígenas, ter material de

apoio para as aulas de língua materna Terena, agora, através do projeto *Saberes Indígenas nas Escolas*, se tornando uma realidade. (Professora orientadora de estudo Denise Augusto/Aldeia Água Branca).

Nessa visão, escolas são “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições [...]”. De acordo com a narrativa acima, podemos definir, neste caso especial, a escola indígena como espaço de diálogo e apropriação de bens culturais. Local de mediação e de tradução onde as diferenças culturais emergem e são reinventadas a todo momento (Tassinari, 2001).

Através da ação *Saberes Indígenas na Escola*, essas profissionais, como os demais envolvidos na ação, descobriram a capacidade de se reinventarem e construírem - na língua materna ou não - materiais didáticos e paradidáticos que auxiliem em suas aulas de acordo com o dia a dia de cada aluno, pois nestes materiais contam histórias através de pesquisas feitas em cada comunidade em que seus alunos encontram na escrita o que costumam obter através da oralidade pelos anciões de suas famílias, assim facilitando muito mais na compreensão e diminuindo a dificuldade na alfabetização de alunos a qual tem como a primeira linguagem a língua terena.

Segundo Maria de Lourdes Elias Sobrinho (2010):

Os Terena não querem enriquecer com a terra, querem viver uma vida digna para continuar a história de vida como povo resistente que continua mantendo viva a sua cultura e a reconquista do território. É de suma importância a manutenção e preservação do ser terena (Sobrinho, 2010, p. 35).

O que se percebe é que, mesmo nas aldeias em que os moradores, em sua maioria, não são falantes do idioma nativo, as produções buscam obter pequenos diálogos na língua materna, de forma que possam resgatar a língua indígena no território.

No caso da produção da aldeia Recanto, o material produzido em português foi traduzido na língua terena para que o professor da língua trabalhe de forma conjunta com os demais docentes, e assim, de forma conjunta, o aluno seja capaz de aprender muito mais rápido. Como o povo Terena costuma dizer, a educação faz parte da nossa resistência.

Acerca dos questionamentos sobre os pontos negativos, foi constatado que nenhuma das entrevistadas se opôs à Ação e, pelo contrário, descreveram que desde o início, os territórios e as comunidades só tiveram ganhos, significando um estímulo à transmissão das tradições pelos anciões e pelos mais jovens, docentes ou discentes, pois todos estavam em busca de novas histórias sobre os conhecimentos tradicionais.

Diante dessas experiências, percebe-se que, na prática pedagógica, a escola como espaço de fronteira leva a um processo de construção da autonomia mediante a produção de material, de reelaboração de resistências e de fortalecimento da identidade étnica (Tassinari, 2001).

Considerações finais

À luz do conceito de Política pública como ações voltadas ao atendimento de demandas da sociedade através de projetos governamentais e de outros atores da sociedade, a Ação *Saberes Indígenas na Escola*, ao finalizar sua quinta etapa de formação no Estado de Mato Grosso do Sul, desponta como uma proposta promissora em prol de direitos das populações indígenas, atendendo ao que prevê a Constituição Federal e demais convenções internacionais ratificadas pelo Brasil.

Nesse viés, a Ação *Saberes Indígenas na Escola* vem contribuindo com a reformulação de propostas curriculares nos territórios atendidos, auxiliando na reestruturação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de algumas escolas, na elaboração de materiais didáticos diferenciados na valorização das tradições culturais com vistas ao fortalecimento da cultura e da identidade dos povos indígenas.

Quanto aos desafios enfrentados, cabe uma reflexão quanto a uma maior atenção e conscientização acerca da importância dessa ação em todos os seus desdobramentos e benefícios.

Por fim, é importante ressaltar que a ação *Saberes Indígenas na Escola* reconfigura a pedagogia indígena junto aos povos, colaborando com a organização das comunidades, conferindo autonomia quanto aos processos próprios de aprendizagem, fortalecimento da oralidade, da linguística e das formas de ensinar e aprender nas diversas escolas e comunidades.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antonio H. (org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; NASCIMENTO, Adir Casaro (org.). **Antropologia e História dos Povos Indígenas – 7º módulo – Educação Escolar Indígena (Marco Conceitual e Gestão)**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.072. **Crêa o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento**. Estado da Guanabara, RJ, 20 de junho de 1910.

BRASIL. Lei nº. 5.371. **Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências**. Brasília, DF, 05 de dezembro de 1967.

BRASIL. Lei nº 6.001. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Brasília, DF, 19 de dezembro de 1973.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639. **Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645. **Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília, DF, 10 de março de 2008.

CANDADO, Rejane A. R. **Formação Continuada de Professores: Os Saberes Indígenas na Escola Municipal Tekoha Guarani**. Disponível em: <https://ocs.ufgd.edu.br/index.php?conference=etnologiaruarani&schedConf=letnologiaruarani&page=paper&op=view&path%5B%5D=105>. Acesso em 23 ago. 2021.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/ Editora da Unesp. 2005. 220 pp.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e demais ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, W. A. A., ZOIA, A.; GRANDO, B. S. Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: desafios para a formação de professores/as indígenas. **Education Policy Analysis Archives**. v. 28, n. 165, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4790. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346505827_Aprendizagens_dos_saberes_indigenas_na_escola_Desafios_para_a_formacao_de_professoras_indigenas. Acesso em: 20 ago. 2021.

VITÓRIA, Francisco de. **Relecciones sobre Los Indios y el Derecho de Guerra**. Madrid: Espasa-Calpe S.A, 1978 Disponível em: <https://www.uv.es/correa/troncal/resources/Relectio-prior-de-indis-recenter-inventis-Vitoria.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os Indígenas no Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

LEAL, Sanderson Pereira; SILVA, Walter Guedes da. Educação, currículo e diferenças: uma análise dos povos indígenas na educação escolar do Mato Grosso do Sul, Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 77, p. 51-69, dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/178741>. Acesso em: 01 set. 2021.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006. LUIZ, Dalila. **A Prática de Professores Terena: o Uso de “Temas Geradores” no Processo de Alfabetização**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sce81ev>. Acesso em: 27 set. 2021.

MARCO RODRIGUES, Antônio. **A Dinâmica Migratória dos Povos Tradicionais Fronteiriços no Estado do Mato Grosso do Sul e os Reflexos da Mensagem de Veto nº 163/2017**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) Programa de Pós-Graduação em Direito, UFMS, Campo Grande, 2019.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Ed. Loyola. 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Portaria nº 1.061. **Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola**. Brasília, DF, 30 de outubro de 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176465/do1-2013-10-31-portaria-n-1-061-de-30-de-outubro-de-2013-31176461. Acesso em: 29 ago. 2021.

MOREIRA, Erika Macedo; ZEMA, Ana Catarina. Proteção Constitucional da Jurisdição Indígena no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Assis da Costa; CASTILHO, Ela WieckoVolkmer de (orgs.). **Lei do índio ou lei do branco quem decide?** Sistemas jurídicos indígenas e intervenções estatais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.368 p.

ONU. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

RIBAS, Geovania Fagundes; GOMES, Marília do Amparo Alves; PIRES, Ennia Débora Passos Braga. Formação Continuada Saberes Indígenas na Escola: Breve Análise sobre a Implementação da Política no Contexto Educacional do Sul Baiano. *In*: Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, **Anais**, v. 6, n. 6, p 1490-1504, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7306/7083>. Acesso em: 21 set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais** – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

SOBRINHO. Maria de Lourdes Elias. **Alfabetização na Língua Terena: Uma Construção de Sentido e Significado da Identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha/ Miranda/ MS**. 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2010. Disponível em: <<https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504835/bytestreams/content/content?filename=Maria+de+Lourdes+Elias+Sobrinho.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. *In*: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global. 2001.

ANEXO A

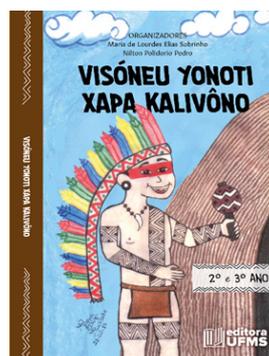
ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Nome Completo:
- Povo/Etnia:
- Quais línguas você fala?
- Escola indígena ou Instituição onde trabalha:
- Formação (escolaridade):
- Função na *Ação Saberes Indígenas na Escola*:
- Ano que ingressou na ação:
- Como a *Ação Saberes Indígenas na Escola* contribuiu/contribui para escola e comunidade?
- Qual o impacto da *Ação Saberes Indígenas na Escola* no desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula?
- Quais as dificuldades para o desenvolvimento das atividades propostas pela *Ação Saberes Indígenas na Escola*?
- Quais os pontos positivos (mudanças) que vêm acontecendo em sua comunidade escolar e que podem ser relacionadas ao desenvolvimento da *Ação Saberes Indígenas na Escola*?
- Existe algum ponto negativo? Se sim, quais?
- Descreva o que a *Ação Saberes Indígenas na Escola* contribuiu para sua formação.

ANEXO B

ALGUNS MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NA LÍNGUA MATERNA

Figura 1: Livro didático escolar na língua terena



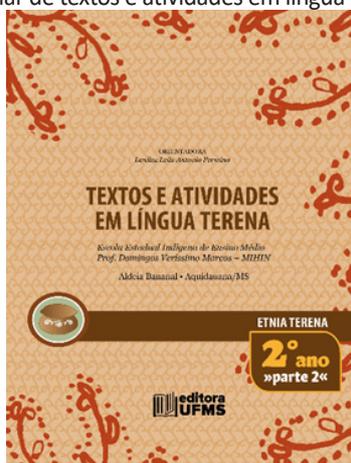
Fonte: Editora UFMS.

Figura 2. Livro didático escolar de textos e atividades em língua terena, parte 1



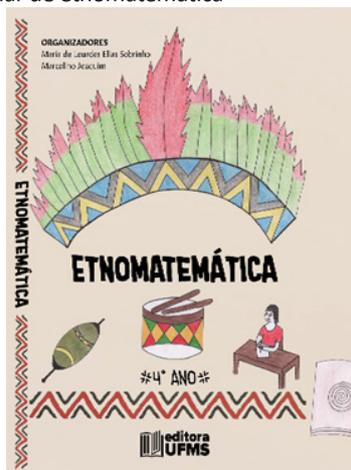
Fonte: Editora UFMS.

Figura 3. Livro didático escolar de textos e atividades em língua terena, parte 2



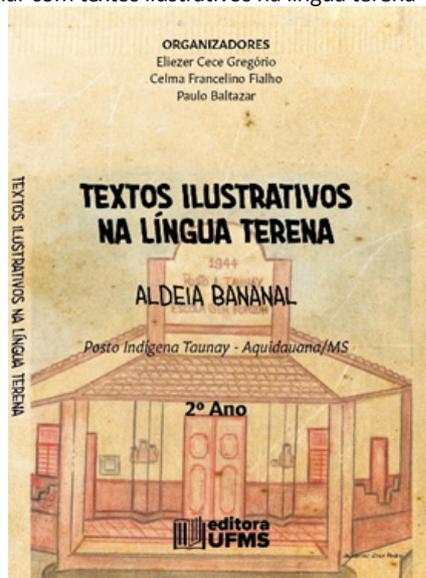
Fonte: Editora UFMS.

Figura 4. Livro didático escolar de etnomatemática



Fonte: Editora UFMS.

Figura 5. Livro didático escolar com textos ilustrativos na língua terena



Fonte: Editora UFMS.

Figura 6. Livro didático escolar com atividades em língua escrita terena



Fonte: Editora UFMS.

Recebido em 2 de março de 2022
Aceito em 29 de janeiro de 2025