



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Marina Araujo Vargas

AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA
ESCOLA - NÚCLEO UFRGS”

Porto Alegre

2023

Marina Araujo Vargas

AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA
ESCOLA - NÚCLEO UFRGS”

Dissertação apresentada como requisito
para a obtenção do grau de Mestre em
Políticas Públicas na Universidade Federal
do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Maria
Schabbach

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Vargas, Marina Araujo
AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA "AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA
ESCOLA - NÚCLEO UFRGS" / Marina Araujo Vargas. --
2023.
145 f.
Orientador: Letícia Maria Schabbach.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Políticas
Públicas, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Políticas Públicas. 2. Avaliação de Políticas
Públicas. 3. Políticas Educacionais. 4. Educação
Escolar Indígena. I. Schabbach, Letícia Maria, orient.
II. Título.

MARINA ARAUJO VARGAS

AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA
ESCOLA - NÚCLEO UFRGS”

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas
na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS).

Porto Alegre, 30 de novembro de 2023.

Resultado: aprovado

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Letícia Maria Schabbach – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Pesq. Dra. Aline Gazola Hellmann
Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência (DATAPREV)

Profa. Dra. Marília Patta Ramos
Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram de maneira significativa para a realização deste trabalho.

Primeiramente, à minha dedicada orientadora, Leticia Maria Schabbach, pela orientação excepcional, paciência e inspiração ao longo deste percurso. Seu comprometimento e competência foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos excelentes professores que compuseram a banca de defesa, Alcides Fernando Gussi, Aline Gazola Hellmann, e Marília Patta Ramos, agradeço pela valiosa análise, críticas construtivas e contribuições enriquecedoras.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante um ano, que me proporcionou a possibilidade de me dedicar exclusivamente a esta pesquisa durante esse período.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aos extraordinários professores que compõem este programa, agradeço pelos ensinamentos e apoio acadêmico.

Estendo meu agradecimento à equipe administrativa do Programa, gratidão pelo suporte eficiente e cordial, que facilitou as etapas burocráticas, permitindo-me focar integralmente na pesquisa.

Agradeço também à equipe da “Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS” pelo apoio constante e pela oportunidade de colaborar em um projeto tão relevante. Aos orientadores, pesquisadores, professores e membros da equipe, meu reconhecimento pela abertura para compartilhar conhecimentos, enriquecendo minha experiência de pesquisa.

Não posso deixar de expressar minha profunda gratidão à minha família e amigos pelo apoio e incentivo constantes.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o êxito desta jornada acadêmica, meu mais sincero agradecimento. Suas influências foram fundamentais para o amadurecimento das ideias apresentadas nesta dissertação.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas objetivou realizar uma avaliação processual do programa federal “Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)” a partir de seu núcleo em funcionamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com base na percepção dos seus participantes sobre os resultados parciais, as dificuldades verificadas em sua implementação e recomendações para o aprimoramento da política pública. Para tanto, foi necessário transcorrer os seguintes objetivos específicos: a) descrever a política: seu histórico, objetivos, atores e estrutura institucional; b) conhecer como os participantes avaliam a ASIE quanto aos resultados e limitações; c) levantar sugestões para o aprimoramento da Ação e para futuras pesquisas avaliativas, se possível, de cunho participativo. A pesquisa foi realizada entre 2022 e 2023 e se define como descritiva, privilegiando os processos que caracterizaram a implementação da ASIE na UFRGS, e especificando os seus resultados e entraves. O escopo foi de um estudo de caso, que abrangeu levantamento de informações existentes em diferentes fontes (revisão bibliográfica e análise da legislação, além de documentos – planos de trabalho, relatórios e avaliações das primeiras edições – elaborados no âmbito da ASIE-UFRGS) e produção de dados primários (formulários respondidos por participantes da Ação e entrevistas semiestruturadas com gestores da política). O exame do conteúdo dos dados coletados foi realizado por meio da análise temática, identificando ideias e temas recorrentes no material empírico. Como embasamento teórico, recorreu-se ao conjunto de conhecimentos disponíveis na literatura de avaliação de políticas públicas, destacando críticas ao ciclo de políticas públicas, desafios de implementação, abordagens inovadoras sobre avaliação, bem como suas tipologias, funções e os obstáculos para sua efetiva institucionalização. Dentre os resultados, a pesquisa revelou que a implementação da política gerou mudanças em sua formulação original, destacando-se a inclusão de novos perfis de participantes e o abandono da operacionalização por meio de redes. Identificou-se, ainda, que a ASIE promove resgate cultural e linguístico, troca de saberes e aprendizado mútuo entre comunidades indígenas, além da maior articulação política desses povos. As dificuldades encontradas envolvem questões sobre participação, deslocamentos e instabilidade financeira. Por fim, as recomendações incluem a realização de monitoramento e avaliação com metodologias e abordagens debatidas e construídas coletivamente, engajando os diversos atores e garantindo transparência na divulgação dos resultados.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação de Políticas Públicas. Políticas Educacionais. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

The aim of this Master's Dissertation in Public Policy was to carry out a procedural evaluation of the federal program "Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)" from its nucleus at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), based on its participants' perceptions of the partial results, the difficulties encountered in its implementation and recommendations for improving the public policy. To this end, it was necessary to pursue the following specific objectives: a) to describe the policy: its history, objectives, actors and institutional structure; b) to find out how participants evaluate ASIE in terms of its results and limitations; c) to make suggestions for improving the program and for future evaluative research, if possible, of a participatory nature. The research was carried out between 2022 and 2023 and is defined as descriptive, focusing on the processes that characterized the implementation of ASIE at UFRGS, and specifying its results and obstacles. The scope was that of a case study, which included gathering existing information from different sources (literature review and analysis of legislation, as well as documents - work plans, reports and evaluations of the first editions - drawn up within the scope of ASIE-UFRGS) and producing primary data (forms answered by participants in the program and semi-structured interviews with policy managers). The content of the data collected was examined using thematic analysis, identifying recurring ideas and themes in the empirical material. As a theoretical basis, we drew on the body of knowledge available in the public policy evaluation literature, highlighting criticisms of the public policy cycle, implementation challenges, innovative approaches to evaluation, as well as its typologies, functions and the obstacles to its effective institutionalization. Among the results, the research revealed that the implementation of the policy led to changes in its original formulation, including the inclusion of new profiles of participants and the abandonment of operationalization through networks. It was also identified that ASIE promotes cultural and linguistic revival, the exchange of knowledge and mutual learning between indigenous communities, as well as greater political articulation between these peoples. The difficulties encountered involve issues of participation, travel and financial instability. Finally, the recommendations include monitoring and evaluation using methodologies and approaches that have been debated and built collectively, engaging the various actors and ensuring transparency in the dissemination of results.

Keywords: Public Policies. Evaluation of Public Policies. Educational Policies. Indigenous School Education.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1. Mapa da localização das escolas indígenas no Rio Grande do Sul	17
Figura 2. Mapa das Terras Indígenas no RS conforme fase administrativa	18
Figura 3. Tipo de avaliação conforme momento no <i>policy cycle</i>	43
Figura 4. Fluxograma de perfis de integrantes da ASIE	76
Quadro 1. Tipologias de avaliação segundo diferentes critérios	37
Quadro 2. Comparação entre monitoramento e avaliação	41
Quadro 3. Funções da pesquisa avaliativa	45
Quadro 4. Diferenças entre a pesquisa acadêmica e pesquisa avaliativa	46
Quadro 5. Planejamento inicial da coleta de dados	57
Quadro 6. Coleta de dados primários realizada	58
Quadro 7. Resumo dos materiais analisados.....	60
Quadro 8. Fases da Análise Temática	61
Quadro 9. Perfis de bolsas da Ação Saberes Indígena na Escola	74
Quadro 10. Redes e Núcleos da ASIE no Brasil	77
Tabela 1. Temas recorrentes na avaliação dos orientadores e cursistas (2015)	62
Tabela 2. Temas recorrentes nas entrevistas e formulários <i>online</i> (2023).....	63
Tabela 3. Participantes e custeio da ASIE-UFRGS por edição	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
AT	Análise Temática
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNS	Conselho Nacional de Saúde
IES	Instituições de Ensino Superior
IEDE/RS	Infraestrutura Estadual de Dados Espaciais do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNTEE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
RI	Reserva indígena
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TEE	Territórios Etnoeducacionais
TI	Terra indígena
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

SUMÁRIO

1. Introdução	12
2. Avaliação de políticas públicas	24
2.1. Avaliação no processo de políticas públicas (<i>policy process</i>)	24
2.2. A implementação na avaliação de políticas públicas	26
2.3. Novas abordagens sobre avaliação	30
2.4. Tipos de avaliação de políticas públicas	36
2.5. Funções da avaliação de políticas públicas	45
2.6. Dificuldades e necessidades para a institucionalização da avaliação de políticas públicas	48
3. Metodologia.....	52
3.1. A relação com o tema e os aspectos éticos	53
3.2. Procedimentos de produção dos dados	57
3.3. Procedimentos de análise e codificação dos dados.....	60
4. A Escola Intercultural Indígena e a Ação Saberes Indígenas na Escola.....	65
5. Avaliação processual da Ação Saberes Indígenas na Escola: principais resultados da pesquisa desenvolvida	82
5.1. Avaliação da ASIE conforme a opinião dos participantes, em 2015	82
5.1.1. As atividades desenvolvidas.....	83
5.1.2. A importância da ASIE-UFRGS e resultados positivos.....	84
5.1.3. Dificuldades e sugestões para o aprimoramento da política	85
5.2. Avaliação da ASIE conforme a opinião de gestores e equipe, em 2023	88
5.2.1. Importância da ASIE e resultados positivos	88
5.2.2. Dificuldades	89
5.2.3. Importância da avaliação e sugestões para o aprimoramento da ASIE	97
6. Conclusão	101
REFERÊNCIAS.....	108

APÊNDICES.....	117
Apêndice A. Modelos de TCLE.....	117
Apêndice B. Questões - Entrevistas e Formulário	121
Apêndice C. Convites para participação na pesquisa.....	123
Apêndice D. Levantamento de trabalhos sobre a ASIE	126
ANEXOS	130
Anexo A. Ofício circular de convite à UFRGS para participar da ASIE.....	130
Anexo B. Parecer de aprovação do Comitê de Ética	134
Anexo C. Fichas de avaliação aplicadas pela equipe executora em 2015	144

1. Introdução

Desde o início do Brasil colônia, a relação da sociedade colonizadora com os povos indígenas foi marcada por imposições, conflitos, escravização e genocídio, que resultaram em um apagamento de suas vidas e histórias. De modo semelhante, a educação escolar indígena foi pautada por um ideal integracionista, que desconsiderou os modos de ser e de se organizar desses povos. Historicamente, as iniciativas educacionais voltadas aos povos indígenas foram marcadas por fundamentos religiosos e “civilizatórios” europeus, que percebiam o indígena como um “selvagem” que precisava ser domado e educado para o trabalho imposto pelo colonizador (Troquez; Silva, 2020). Dessa forma, no período colonial, as ações mais contundentes em relação à escolarização dos indígenas partiram de missionários católicos e jesuítas, que inauguraram as primeiras escolas para esses povos no país (Bergamaschi; Silva, 2007).

Posteriormente, algumas ações estatais buscaram apaziguar as antigas práticas conflituosas e de desconsideração para com os indígenas, a exemplo da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, que, em 1967, se transformou na Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nesse período, muito da organização em defesa dos direitos dos povos indígenas que conhecemos hoje surgiu em reação às diversas violações de direitos que os mesmos sofreram durante o regime militar brasileiro (1964-1985)¹. Em decorrência, “na década de 70, os povos indígenas, em conjunto com atores da sociedade civil, começaram a se organizar politicamente ao longo do território brasileiro e foi na década de 80 que o movimento se tornou mais forte e resistente” (Delmondez; Pulino, 2014).

A situação alterou-se ainda mais durante o período de redemocratização, na década de 1980. Como resultado da ampla mobilização social em defesa dos direitos sociais e dos princípios democráticos e participativos, é promulgada, em 1988, a nova Constituição Federal, CF/1988 (Brasil, 1988), conhecida como “constituição cidadã”. O artigo 210, parágrafo 2º, assegurou às comunidades indígenas a utilização, no

¹ Documentos e relatos colhidos durante as investigações recentes da Comissão Nacional da Verdade apontam mortos em conflitos e em remoções forçadas, crises de abastecimento e epidemias inoculadas propositalmente. Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/indigenas/>> Acesso em: 02 mai. 2022.

ensino fundamental, de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. E o artigo 231 reconheceu a organização social dos povos indígenas, os seus costumes, línguas, crenças, tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Portanto, a CF/1988 inaugurou uma nova fase de relacionamento dos povos indígenas com o Estado e a sociedade brasileira, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e atribuindo ao Estado o dever de respeitar e proteger suas manifestações culturais. A previsão constitucional abriu caminho para transformar a instituição escolar em um instrumento de valorização e de sistematização dos saberes e práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que possibilitou o acesso aos conhecimentos universais (Grupioni, 2000).

No período pós Constituição, surgem outros importantes marcos para a educação escolar indígena. Em 1991 a questão é transferida da FUNAI para o Sistema Nacional de Educação (e seus subsistemas: federal, estadual, municipal). De acordo com Baniwa (2013), essa transferência incluiu a escola indígena no regime de colaboração nacional, rompendo com o seu isolamento e caráter excludente. Assim, a educação escolar indígena passou a integrar a política nacional de educação, com previsão nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e no Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE)² do país.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Brasil, 1996a), em seu art. 32, reforçou o direito constitucional que assegura às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem. Já o art. 78 discorre sobre as responsabilidades da União em prover a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, e o art. 79 prevê que cabe à União o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino “no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas”, objetivando: (I) o fortalecimento das práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; (II) o mantimento de programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; (III) o desenvolvimento de

² O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas com o objetivo de melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes. Disponível em: <<https://bit.ly/44YI5yp>> Acesso em 16 jun. 2023.

currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e (IV) a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

Em atendimento às determinações da LDB, em 1998 o Governo Federal elaborou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento que dá orientações gerais para a elaboração dos currículos e projetos pedagógicos diferenciados às essas escolas, limitando-se, contudo, ao ensino fundamental.

O funcionamento das escolas indígenas foi regulamentado em 1999, nas Diretrizes Nacionais formalizadas pela Resolução Nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1999). Conforme essa resolução, são escolas indígenas as que apresentam os seguintes elementos básicos de organização e estrutura: (I) localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos; (II) exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; (III) possuem o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; (IV) possuem organização escolar própria.

Em 19 de abril de 2004, o governo brasileiro, por meio do Decreto nº 5.051 (Brasil, 2004), subscreveu a Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que fora redigida em Genebra, em 27 de junho de 1989³. No Artigo 6º, a Convenção apregoa que os povos interessados devem ser consultados, por meio de suas instituições representativas, cada vez que forem previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente, bem como estipula que devem ser garantidos os meios de participação necessários ao desenvolvimento daquelas instituições. Já o Artigo 27 estabelece que programas e serviços educacionais devem ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com os povos destinatários, respondendo às suas necessidades, prevendo-se, também, a transferência progressiva da realização dos serviços aos próprios povos (Convenção OIT Nº 169).

³ Posteriormente a adesão brasileira à Convenção 169 da OIT foi ratificada pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019 (Brasil, 2019).

Dando seguimento à trajetória do tema em análise, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (Brasil, 2009) dispôs sobre a educação escolar indígena e definiu sua organização em territórios etnoeducacionais (TEE). A normativa reforçou que a “educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (Brasil, 2009). A concepção de TEE diz respeito a uma divisão territorial que leva em consideração os aspectos em comum dos povos indígenas, independentemente da divisão político-administrativa do país. Dentro desse escopo, são elaborados planos de ação para o diagnóstico e o planejamento de ações que respondam às demandas educacionais, sendo formalizada a divisão de responsabilidades entre os entes federados. A adesão a um TEE é optativa, devendo, para tanto, ser ouvidas as comunidades envolvidas e representantes governamentais, especialmente a FUNAI (Brasil, 2009).

No ano de 2019, foram identificados 25 territórios etnoeducacionais pactuados, três em fase de implementação e 13 em processo de consulta. Entre esses últimos, destaca-se o TEE Povos do Sul (Pureza, 2021). No entanto, até a conclusão desta dissertação, não foi oficializada a pactuação desse TEE na Região Sul⁴.

Mais adiante, em 2013, foi instituído, por meio da Portaria 1.062 de 2013, o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE (Brasil, 2013c). Este Programa consiste em proporcionar ações articuladas de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC) aos sistemas de ensino para fortalecer e organizar a educação escolar indígena. O PNTEE tem como objetivos: I) ampliar e melhorar a oferta da educação básica e superior para os povos indígenas; II) fortalecer a colaboração entre os sistemas de ensino, promovendo o planejamento integrado e participativo, e aprimorar a gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação escolar indígena; III) assegurar a participação ativa dos povos indígenas na

⁴ Em consulta ao MEC via Lei de Acesso à Informação (processo 23546.108803/2023-44, solicitação em 02/12/2023 e atendimento em 05/01/2024) foi retornada a seguinte mensagem: “a Coordenação-Geral de Políticas Educacionais Indígenas/CGPEi/Secadi informa que existem 25 (vinte e cinco) Territórios EtnoEducacionais implementados. Porém, como o último acompanhamento do Programa Nacional de (PNTEE) ocorreu em 2015, a Coordenação-Geral de Políticas Educacionais Indígenas/CGPEi/Secadi contratou consultoria para acompanhamento da implementação dos TEES. A partir de janeiro de 2024, 16 (dezesseis) consultores vão a campo para dialogar com associações indígenas e secretarias de educação envolvidas com a política”.

construção e implementação da política de educação escolar indígena, respeitando suas territorialidades e especificidades.

A que contingente de pessoas se destina a educação escolar indígena? O Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contabilizou 1.693.535 indivíduos que se autodeclararam indígenas, representando 0,83% da população brasileira. No país, existem 305 etnias e 274 línguas indígenas, cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa.

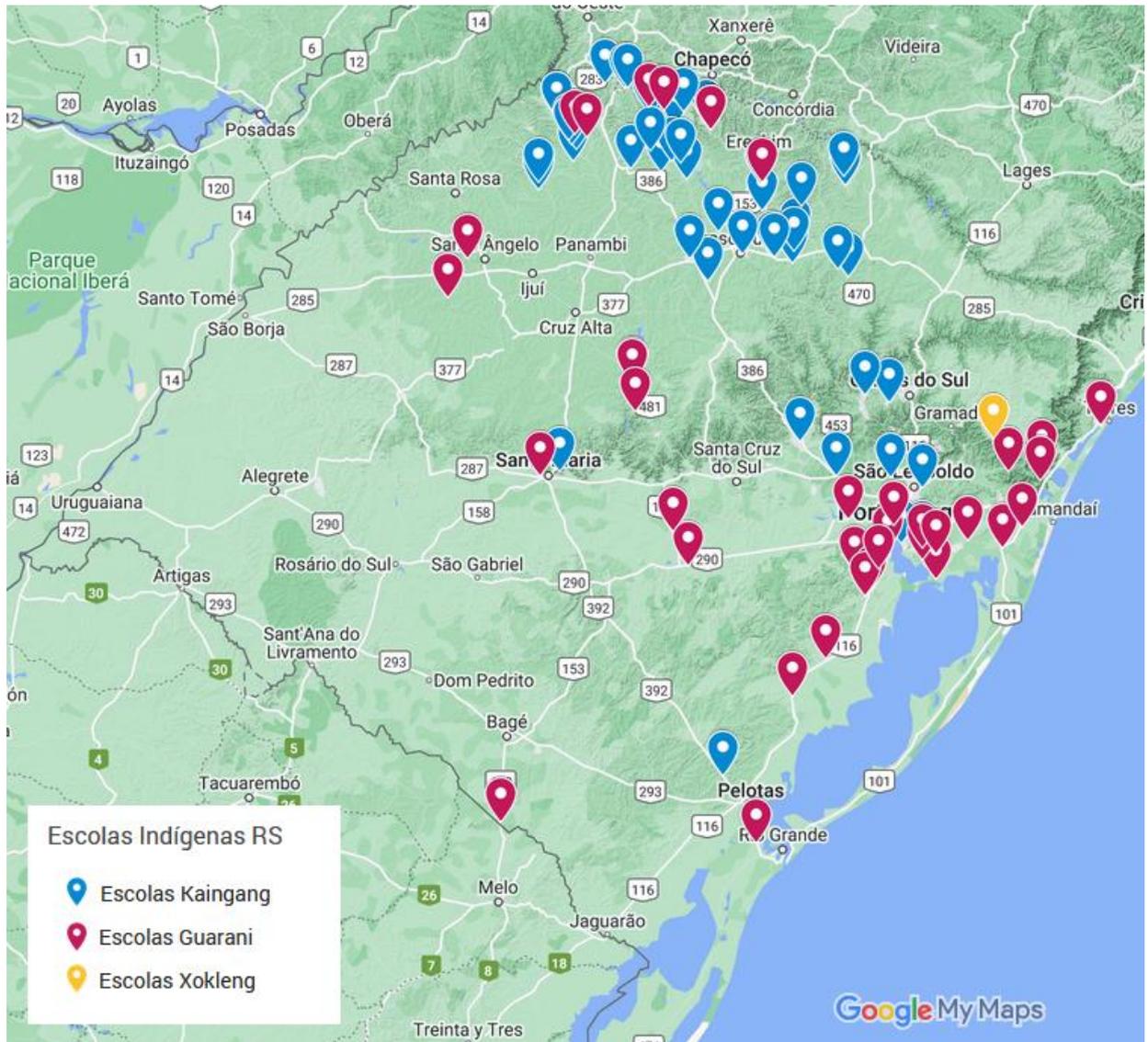
As regiões Norte e Nordeste abrigam 75,71% da população indígena, enquanto a Região Sul apresenta a menor densidade populacional, concentrando apenas 5,2% dessas comunidades. No âmbito da Região Sul, o Rio Grande do Sul destaca-se com a maior população indígena, contabilizando 36.096 indivíduos, representando 0,33% da população estadual, segundo o último Censo (IBGE, 2022). Predominantemente, os indígenas gaúchos pertencem aos povos Kaingang e Guarani, com presença também de alguns indivíduos Charrua e Xokleng. Estima-se que aproximadamente 70% dos povos originários do RS residam em terras indígenas, reservas ou aldeias (SEDUC/RS, 2012).

Em relação ao sistema de ensino, no contexto das 221.140 escolas de educação básica no Brasil em 2021, 3.465 são exclusivamente indígenas, representando 1,57% do total (INEP, 2021). Dados do INEP (2011, 2021) indicam um aumento de 17,3% no número de escolas indígenas e de 19,8% nas matrículas ao longo da última década. Esses resultados corroboram a observação de Beltrão e Angnes (2020) sobre o crescimento contínuo da demanda e implementação de escolas indígenas no país. Cabe destacar que a aparente discrepância no percentual de escolas indígenas em relação à população total decorre, em parte, da localização remota dessas escolas e do atendimento a comunidades de menor porte o que ocasiona uma reduzida média do número de alunos por escola.

No Rio Grande do Sul, de acordo com o INEP, existem 94 escolas indígenas em funcionamento, com 7.893 matrículas ativas na educação básica (INEP, 2021). O mapa da Figura 1, a seguir, apresenta a localização dessas escolas no território sul-rio-grandense, verificando-se a concentração delas na Região Norte, na Região Metropolitana de Porto Alegre e no Litoral Norte do estado. Além disso, o mapa em

questão distingue, por meio de cores, o povo indígena atendido por cada escola: são 57 escolas Kaingang, 36 escolas Guarani e uma escola Xokleng (INEP, 2021; IEDE/RS, 2021; SEDUC/RS, 2012).

Figura 1. Mapa da localização das escolas indígenas no Rio Grande do Sul



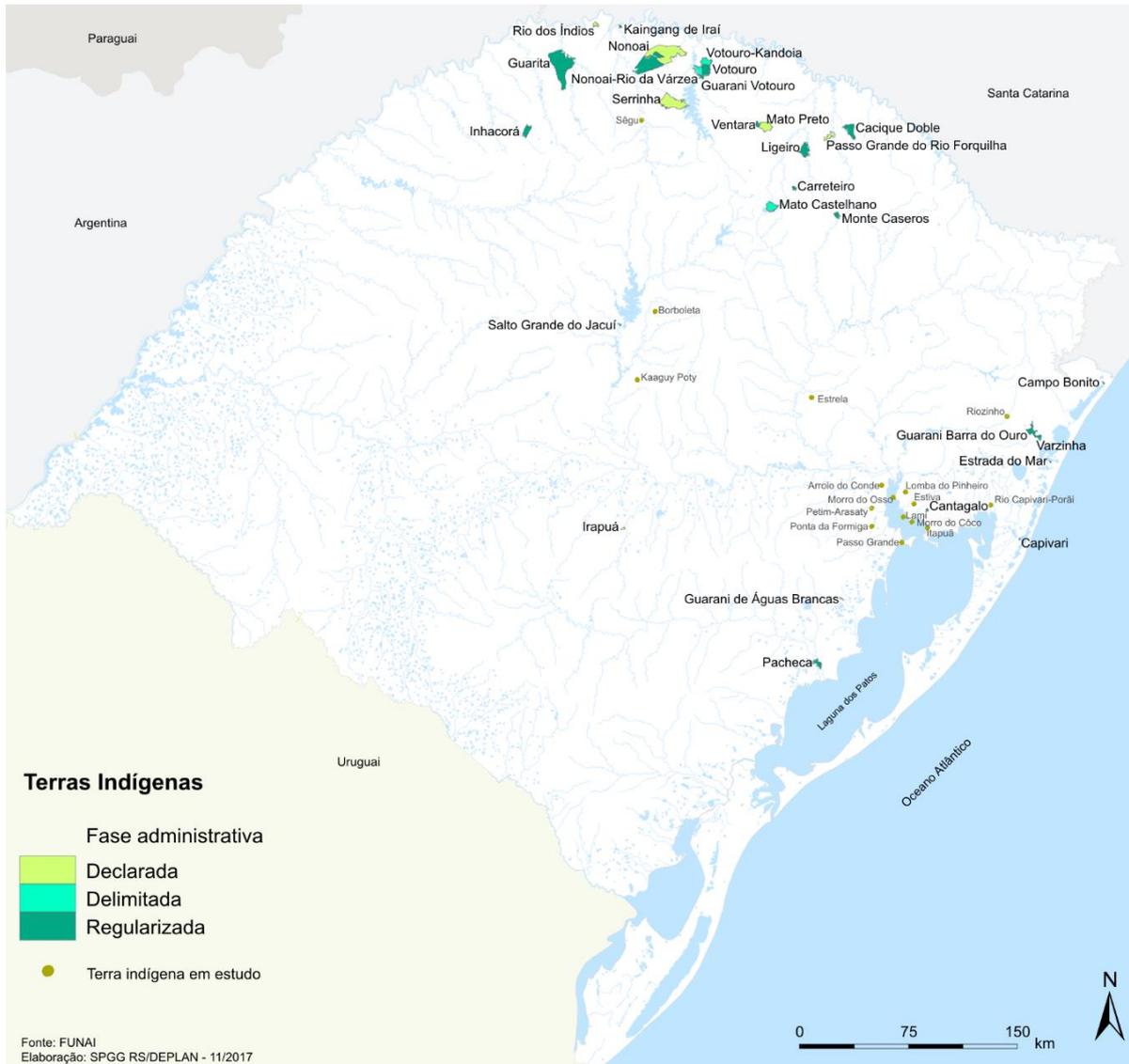
Fonte: elaboração própria⁵ a partir de dados de IEDE/RS, INEP e SEDUC/RS.

O mapa na Figura 2 destaca a correlação entre a localização dessas escolas e as Terras Indígenas (TI). Como mencionado, essa coincidência é uma característica

⁵ Para informações mais detalhadas, acessar o mapa interativo elaborado pela autora, que apresenta dados das escolas indígenas do RS. Disponível em: <<https://bit.ly/4a4pvZm>>. Acesso em: 12 dez. 2023.

fundamental dessas escolas, que são situadas em áreas indígenas e dedicadas exclusivamente ao atendimento dessa população (Brasil, 1999).

Figura 2. Mapa das Terras Indígenas no RS conforme fase administrativa



Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul⁶.

Assim, o conjunto de normativas e dados examinado demarca a importância de políticas educacionais específicas para a população indígena, que respeitem e valorizem suas tradições culturais. A implementação dessas políticas exige a valorização da atuação de professores indígenas, membros das próprias aldeias, e da

⁶ Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/areas-indigenas>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

produção de currículos, materiais didáticos e práticas condizentes com as especificidades das comunidades tradicionais.

Nesse contexto, foi instituída, em outubro de 2013, pela Portaria Nº 1.061 do Ministério da Educação, MEC (Brasil, 2013a) e regulamentada pela Portaria Nº 98 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI⁷) do MEC (Brasil, 2013b), a “Ação Saberes Indígenas na Escola” (ASIE), que é a política pública analisada nesta pesquisa. Também em 2013, no mês de dezembro, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) promulgou a Resolução Nº 54 (Brasil, 2013d), estabelecendo orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo no âmbito da ASIE. Além disso, a política passou a integrar o PNTEE, acima citado.

Esta dissertação realizou, pela primeira vez, uma avaliação processual e com levantamento qualitativo dos dados da ASIE a partir do Núcleo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que iniciou a implementação do programa⁸ em 2013, e neste ano de 2023 está executando sua sexta edição. No âmbito local, o programa é desenvolvido por projetos que duram alguns meses (com duração variável), podendo ultrapassar o intervalo anual (começando, por exemplo, em um ano e terminando em outro). A pesquisa buscou responder, de acordo com a percepção dos participantes da política pública, a seguinte questão: Como foi implementada a ASIE na UFRGS, quais foram os resultados alcançados até 2023, e quais as dificuldades enfrentadas ao longo de sua execução? Complementarmente, procurou-

⁷ Criada em 2004 com o nome de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pelo Decreto 5.159/2004, no governo Lula (2003-2011), a Secretaria sofreu modificação em 2011 com o acréscimo da letra “i” (de “inclusão”) no nome. Fruto da pressão de movimentos sociais, a subpasta teve como prioridade a garantia de que as políticas públicas voltadas para a educação reconhecessem processos discriminatórios e de exclusão, desigualdades, racismos e sexismos, garantindo, assim, a transversalização dessas pautas nas diversas agendas da educação nacional. A SECADI atuou em diferentes ações e programas, em temáticas como: Educação Especial; Educação do Campo, Educação Indígena e para as Relações Étnico-raciais; Educação em Direitos Humanos e Cidadania; e Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, além de ter elaborado diversas publicações e diretrizes. Em 2016, no início do governo Temer (2016-2018), a Secretaria sofreu seu primeiro revés ao ser esvaziada, por decorrência da profunda mudança nos rumos do governo federal, em função do impeachment/golpe à presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) (Jakimiu, 2021). Depois, o segundo golpe aconteceu no governo Bolsonaro (2019-2022), quando a SECADI foi extinta. O seu retorno ocorreu recentemente, no atual governo Lula (2023-), após ter sido incluída na pauta do Gabinete de Transição (Saldaña, 2022).

⁸ Utiliza-se neste trabalho os termos política, programa e ação (para se referir à ASIE) como sinônimos, embora no léxico da Análise de políticas públicas eles se diferenciam quanto à abrangência e complexidade.

se identificar, no material empírico, subsídios e sugestões para a continuidade da avaliação da ASIE e, se possível, com orientação participativa.

Cabe salientar que foi necessário modificar o problema de pesquisa que constava no projeto de pesquisa qualificado em 26 de abril de 2022, qual seja: “Como avaliar de forma participativa a ASIE do Núcleo UFRGS?”. Na ocasião, pretendia-se debater junto aos participantes da política possíveis procedimentos avaliativos, a fim de se elaborar e aplicar uma proposta com tal finalidade. A decisão por ajustar o foco da pesquisa para um estudo de avaliação processual deveu-se aos seguintes motivos: (I) O tempo exíguo para se realizar uma proposta que envolvia debate sobre avaliação entre coordenadores e professores indígenas, seguido de elaboração e aplicação de instrumento(s) avaliativo(s)⁹; (II) durante o período de execução da pesquisa não ocorreram encontros presenciais com participantes da ASIE promovidos pela coordenação do Programa, que oportunizassem à pesquisadora a realização de contatos e conversas e a organização de grupos focais; (III) houve baixa adesão dos cursistas em responderem o formulário enviado, apesar do reforço efetuado pela pesquisadora; e, (IV) em 2023 foi obtido acesso às fichas de avaliação preenchidas em 2015, pelos orientadores e cursistas, no final da primeira edição da ASIE, documentos que foram incorporados à análise juntamente com os dados primários produzidos, constituindo-se, dessa forma, um material empírico apropriado aos objetivos a seguir apresentados.

O objetivo geral do trabalho é realizar uma avaliação processual da ASIE, com foco na implementação desse programa pelo Núcleo da UFRGS e com base na percepção dos seus participantes. Para tanto, foram percorridos os seguintes objetivos específicos: (a) descrever o histórico, os objetivos, os principais atores e a estrutura institucional da política pública; (b) conhecer como os participantes avaliam a ASIE quanto aos resultados alcançados, e quais desafios identificam em sua execução; (c) levantar sugestões para o aprimoramento do Programa e para a

⁹ O início da pesquisa foi retardado em cinco meses devido à tramitação do projeto para aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS. A proposta foi cadastrada pela professora orientadora no Portal de Pesquisa da Universidade em 02/07/2022, tendo sido aprovada pela Comissão de Pesquisa do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) em 20/07/2022. Em seguida, a proposta foi inserida na Plataforma Brasil, e após feitas as reformulações requeridas, ela foi aprovada pelo CEP em 12/12/2022. O Parecer Consubstanciado do Comitê encontra-se em anexo (Anexo B) nesta dissertação.

continuidade da realização de pesquisas avaliativas, preferencialmente de cunho participativo, da política pública em foco.

A pesquisa que oportunizou a elaboração desta dissertação foi realizada em 2022 e 2023. Ela se define como descritiva, privilegiando os processos que caracterizaram a implementação da ASIE na UFRGS, e especificando os seus resultados e entraves. O escopo foi de um estudo de caso, que abrangeu levantamento de informações existentes em diferentes fontes (revisão bibliográfica e análise da legislação, além de documentos – planos de trabalho, relatórios e avaliações – elaborados no âmbito da ASIE-UFRGS) e produção de dados primários (envio de formulários a participantes da Ação, com dois retornos, e a realização de três entrevistas semiestruturadas com gestores – federal e locais – da política). Após a organização do conjunto de informações, desenvolveu-se análise de conteúdo do material empírico, especialmente a análise temática.

Com este trabalho pretende-se contribuir com o debate em torno da avaliação de políticas públicas, com foco na percepção dos envolvidos e na metodologia qualitativa. Além disso, enfoca-se uma ação governamental ainda não analisada no campo da análise das políticas públicas e sobre a qual existem poucos trabalhos de outras áreas científicas. Essa constatação fundamenta-se em revisão realizada da produção científica sobre o tema (em teses, dissertações e artigos nos repositórios Lume, Google Acadêmico e CAPES), utilizando a palavra-chave “Ação Saberes Indígenas na Escola”, percorrida nos títulos e resumos. No período de 2013 a 2020 foram identificados 22 trabalhos; desses, quatro eram teses de doutorado, dez dissertações de mestrado e oito artigos científicos. A maioria dos estudos provém da área de Educação (18), em seguida da Linguística (dois) e, por fim, da Ciência Política e Design (um de cada). Em apêndice (Apêndice D) consta um quadro com a lista dos 22 trabalhos e seus principais elementos.

Tendo em vista os objetivos desta dissertação, em relação à revisão bibliográfica realizada destacam-se quatro trabalhos. Lima (2014) analisou, de forma comparativa, o teor dos textos normativos aprovados com os discursos de movimentos e lideranças indígenas, e concluiu que houve, de fato, participação desses sujeitos na formulação de políticas públicas para educação escolar indígena. Sousa (2017) investigou a política de organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais (Brasil, 2009), analisando a percepção de professores

guarani e kaingang do Rio Grande do Sul em encontros promovidos pela ASIE-UFRGS de 2014 a 2017. Os resultados indicam que, para uma política indigenista ser efetiva, é necessário que ela seja apropriada afetivamente pelos povos indígenas envolvidos. Luciano (2019) investigou o espaço dos conhecimentos indígenas na formação dos professores, dentro da ASIE Núcleo UFAM, verificando que tanto essa formação quanto a produção de materiais didáticos vêm apresentando resultados positivos. Ao mesmo tempo, a autora identificou desafios, que vão desde a formação específica do formador, passando por dificuldades técnico-administrativas e chegando até o (des)tratamento dispensado aos materiais didáticos construídos. E, por fim, Monteiro (2019) avaliou as contribuições do trabalho do Núcleo da ASIE de Lábrea-Amazonas na formação dos professores e, conseqüentemente, na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, buscando compreender, de forma mais ampla, as condições do trabalho docente.

Como se percebe no levantamento efetuado, não existia até 2020 trabalho no campo de políticas públicas com foco em avaliação da ASIE. Por sua vez, os trabalhos sobre a ASIE-UFRGS (Ferreira; Menezes; Bergamaschi, 2020; Brum, 2018; Sousa, 2017; 2016; 2013; Bergamaschi; Sousa, 2015) não propõem, explicitamente, avaliar o Programa. Dessa forma, pretende-se que esta pesquisa auxilie no preenchimento da lacuna existente em torno do assunto, também de forma aplicada e no sentido de aprimorar a ASIE, considerando que a autora, no período de 2018 a 2022, atuou no apoio administrativo e financeiro à equipe executora da Ação na UFRGS – este aspecto é explorado mais detalhadamente no terceiro capítulo deste trabalho. Ainda dentro de um viés aplicado, busca-se reconhecer e promover o compromisso social da Universidade pública, gratuita e de qualidade, voltada à resolução de problemas da comunidade em que está inserida e na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, em especial no que diz respeito à valorização da cultura e dos conhecimentos dos povos indígenas e na defesa do direito constitucional de que lhes seja garantida uma educação diferenciada e intercultural.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. Após esta Introdução, fundamenta-se o trabalho com ênfase na avaliação de políticas públicas, apresentando definição, abordagens, finalidades e tipologias, destacando-se a avaliação processual e os procedimentos qualitativos, e se problematizando as dificuldades de institucionalização da atividade pelos órgãos gestores. Após, no

capítulo três, apresenta-se a metodologia de pesquisa – com escopo de estudo de caso – e os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados, além de considerações éticas sobre o estudo. No quarto capítulo descreve-se a política analisada, tanto em nível federal (no MEC) como local (na UFRGS), juntamente com uma reflexão sobre os pressupostos da educação escolar indígena. A seguir, no próximo capítulo, são apresentados e analisados os resultados da pesquisa, com base no material empírico constituído pelas avaliações de participantes da ASIE - Núcleo UFRGS, pelas narrativas de gestores federal e locais da política, registradas nas entrevistas semiestruturadas e respostas do formulário online aplicado. Por fim, a conclusão sintetiza o percurso da pesquisa, retoma os principais resultados, assinala as limitações do trabalho e apresenta considerações para futuras análises e estudos avaliativos.

2. Avaliação de políticas públicas

Este capítulo explora, inicialmente, o conceito de políticas públicas na literatura acadêmica, destacando algumas abordagens, como o modelo do ciclo de políticas públicas (*policy cycle*). Em seguida, apresenta críticas à concepção de ciclo, de forma a propor uma compreensão mais abrangente, que considere as políticas como sistemas dinâmicos e interconectados.

Analisa, ainda, a evolução do debate em torno da avaliação de políticas públicas, que transitou de uma perspectiva predominantemente técnica para enfoques mais plurais e multidisciplinares, em direção ao reconhecimento da dimensão política inerente à avaliação. Além disso, traz autores que agregam perspectivas críticas e decoloniais para o campo da avaliação em políticas públicas.

Após esta breve síntese de abordagens, detalham-se os aspectos práticos da pesquisa avaliativa: tipologias (dando-se ênfase para a avaliação processual e qualitativa), funções e desafios para a sua institucionalização pelos órgãos gestores.

2.1. Avaliação no processo de políticas públicas (*policy process*)

Na literatura da área há certa polissemia a respeito do conceito de políticas públicas. Segundo Celina Souza (2018), alguns estudiosos enfatizam que políticas públicas são as ações (ou inações) dos governos em relação às questões públicas. Ou, ainda, pode-se analisar características específicas das políticas, seus elementos normativos e tipologias. Outros autores, por vezes orientados pela teoria da escolha racional, enfatizam aspectos problemáticos, como as incertezas e influência de interesses particulares no processo de políticas públicas (Souza, 2018). A autora enfatiza que algumas interpretações negligenciam o cerne das políticas públicas, que é o conflito entre ideias e interesses, pois, ao focarem no papel governamental, não consideram a natureza conflituosa das decisões nem as oportunidades de colaboração entre o governo e outras instituições. Na opinião de Souza (2018), embora adotem abordagens variadas, as definições de políticas públicas costumam envolver uma visão abrangente do assunto, reconhecendo a relevância de pessoas, organizações, interações e ideologias.

Muitas análises enquadram a produção de políticas públicas dentro de um ciclo (*policy cycle*). Acredita-se que tal abordagem foi criada por Lasswell (1971, *apud* Raeder, 2014, p. 128), “que dividiu o processo da política pública em sete estágios: (1) informação, (2) promoção, (3) prescrição, (4) invocação, (5) aplicação, (6) término e (7) avaliação”. Todavia, adota-se, neste trabalho, as fases do ciclo sugeridas por Secchi (2013), que inclui as etapas: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação, e, por fim, extinção das políticas públicas. No entanto, ainda que amplamente difundido, o modelo vem sendo criticado desde a década de 1970, por exemplo, com esses argumentos:

[...] o ciclo de políticas públicas raramente reflete a real dinâmica ou vida de uma política pública. As fases geralmente se apresentam misturadas, as sequências se alternam. Wildavsky (1979), por exemplo, sustenta que em alguns contextos a identificação do problema está mais relacionada ao fim do processo do que ao início, e as fases de avaliação geralmente acontecem antes do escrutínio do problema. Cohen, March e Olsen (1972) elaboraram o “modelo da lata de lixo” para descrever que soluções muitas vezes nascem antes dos problemas. Alguns acadêmicos afirmam que não há um ponto de início e um ponto de finalização de uma política pública, e que o processo de políticas públicas é incerto, e as fronteiras entre as fases não são nítidas (Secchi, 2013, p. 43-44).

Outros autores também criticam o modelo sequencial. Dentre eles, Silva e Melo (2000) argumentam que ele não dá a devida importância à fase de implementação (geralmente percebida dentro de uma lógica *top down* e governo-centrada), cujos processos podem retroalimentar e modificar as outras etapas. Lima e D’Ascenzi (2013) entendem que o ciclo não oferece variáveis explicativas para os fenômenos, servindo muito mais como uma ferramenta para a delimitação do objeto de análise. Rosa, Lima e Aguiar (2021, p. 46) consideram-no uma “simplificação analítico-pedagógica” do processo das políticas públicas.

Concordando com as críticas ao modelo do *policy cycle*, neste estudo é adotada a visão holística proposta por Souza (2018), que percebe as políticas públicas como um sistema interconectado e dinâmico, que engloba múltiplas fases, atores e influências na identificação dos problemas, formulação de soluções, implementação e avaliação.

Dentro dessa perspectiva, a atividade de avaliação, dentre várias definições, pode ser entendida como um processo sistemático de questionamento sobre a

qualidade e relevância de um assunto, proposta ou programa específico. Em sua essência, a avaliação de políticas busca fortalecer o movimento de transformação da sociedade em direção à cidadania. Este processo envolve quatro dimensões fundamentais, conforme destacado por Penna Firme (2003 *apud* Minayo, 2005): utilidade, viabilidade política, ética e precisão técnica. Em última análise, a avaliação de políticas busca contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, onde a alocação de recursos seja transparente, e as ações sociais sejam eficazes e éticas. Ela representa um processo humano, que envolve julgamento, medição, análise crítica e reflexão, realizado de forma sistemática e com objetivos claros de melhorar a qualidade das intervenções sociais (Minayo, 2005).

Entende-se, portanto, que a atividade avaliativa perpassa todas as fases de produção de políticas públicas, desde a identificação do problema e elaboração das alternativas, passando pelo monitoramento da implementação, quando se identificam gargalos que apontam para ajustes necessários, até a verificação dos resultados e impactos. Dessa forma, enquanto instrumento transversal às diversas etapas, a avaliação não se limita à fase anterior (*ex ante*) ou posterior (*ex post*) das intervenções (Rua; Romanini, 2013).

2.2. A implementação na avaliação de políticas públicas

A análise da implementação ocupa-se da lacuna existente entre os objetivos planejados e os resultados alcançados. Nessa fase, procura-se analisar os caminhos que levam à execução (ou não) dos objetivos que foram planejados na etapa de formulação da política.

Conforme já mencionado, a partir dos anos 1970 alguns teóricos começaram a questionar o modelo sequencial do ciclo de políticas públicas, apontando a lacuna existente entre objetivos-resultados, demonstrando que a abordagem linear é inadequada devido à complexidade das variáveis humanas, institucionais e organizacionais envolvidas na transformação de decisões em ações concretas (Sá e Silva; Lopez; Pires, 2010). Nesse contexto, alguns autores como Bardach e Lipsky (*apud* Sá e Silva; Lopez; Pires, 2010) buscaram dar uma resposta ao “problema da implementação” introduzindo mudanças teóricas paradigmáticas, que demonstraram

o papel crucial exercido por processos, elementos institucionais e atores até então ignorados nas avaliações de políticas públicas. Os estudos conduzidos por esses autores destacaram a natureza política da implementação demonstrando a interdependência dela para com a formulação de políticas.

De acordo com Bardach (1977, *apud* Silva; Melo, 2000), a implementação pode ser descrita como um jogo complexo entre os implementadores, no qual os papéis são negociados, a adesão ao programa varia e os recursos dos atores são objeto de negociação. Nessa perspectiva, a análise empírica das políticas públicas revela que os *policymakers* operam em um ambiente permeado por incertezas em vários níveis, são elas: (I) os formuladores de políticas, assim como os especialistas e pesquisadores, enfrentam limitações cognitivas significativas devido à complexidade dos fenômenos sociais com os quais lidam, operando dentro de restrições de tempo e recursos; (II) os formuladores de políticas não têm controle e não podem prever as contingências que podem afetar o ambiente político no futuro; (III) os planos e programas definem apenas um conjunto limitado de ações e decisões que os agentes devem seguir ou tomar, deixando espaço para a tomada de decisões discricionárias por parte dos implementadores¹⁰; (IV) os formuladores expressam suas preferências individuais ou coletivas por meio de programas e políticas, que podem diferir do consenso da coletividade; assim, para o formulador, essas influências políticas comprometeriam a integridade técnica dos planos e programas.

Já Lipsky (*apud* Sá e Silva; Lopez; Pires, 2010) examinou o papel dos burocratas de nível de rua (*street-level bureaucrats*) na implementação de políticas públicas, destacando sua influência na definição de objetivos e no desempenho das políticas. Esses burocratas possuem um alto grau de discricionariedade na tomada de decisões sobre como implementar as políticas, tornando essencial considerar suas realidades e pressões cotidianas¹¹.

¹⁰ Embora essa discricionariedade seja frequentemente vista de forma negativa na cultura burocrática predominante, ela também é o local onde práticas inovadoras e criativas podem surgir (Silva; Melo, 2000).

¹¹ Atualmente, a literatura também tem se voltado para a análise dos burocratas de médio escalão (BME), eles são gerentes, diretores, supervisores, coordenadores ou qualquer outra figura situada no meio da estrutura hierárquica da organização que desempenham o elo entre implementadores (burocratas de nível de rua) e formuladores de políticas públicas (burocratas de alto escalão) (Lotta; Pires; Oliveira, 2015).

O que é comum a essas contribuições é a recusa à noção de implementação como uma etapa subsequente à formulação [...]. A implementação é entendida como processo autônomo onde decisões cruciais são tomadas e não só “implementadas”. Conflitos interjurisdicionais entre órgãos e instituições, brechas e ambigüidades legais, omissões de normas operacionais, além de outros fatores, permitem que os executores de política tomem decisões relevantes para o sucesso da política (Silva; Melo, 2000, p. 9).

O que essas teorias demonstram é que a implementação, portanto, “cria” políticas (Silva; Melo, 2000, p. 9). Nesse mesmo sentido, Jannuzzi (2019) propõe colocar a implementação no centro da avaliação. Denominada pelo autor como avaliação sistêmica, o seu modelo sugere diferentes “trilhas” para a avaliação da implementação, estas podem levar: (I) ao redesenho de componentes do programa; (II) à revisão do desenho original do programa; (III) à necessidade de uma avaliação somativa; (IV) à ampliação ou mudanças substanciais no programa que requeiram a inicialização de um novo ciclo de implementação.

Em complemento, Silva e Melo (2000, p. 9) defendem que a “ideia da avaliação como instrumento de correção de rota deve ser substituída pela noção de avaliação como *policy learning*: o aprendizado na implementação de uma política pública”, ou seja, a “ideia da rota como trajetória preconcebida deve dar lugar à constante reformulação – no limite à reversão ou substituição da política (Ibid.).

Arretche (2001) alerta que, para se realizar avaliações menos ingênuas, é necessário ter em mente que a implementação modifica as políticas públicas. Isso quer dizer que a implementação de políticas raramente ocorre conforme o desenho original dos formuladores devido a uma série de fatores, incluindo interesses divergentes, mudanças nas condições e a própria autonomia dos implementadores. Aqui os burocratas de nível de rua desempenham um papel crítico e, muitas vezes, fazem adaptações para atender às suas próprias preferências e circunstâncias. Assim, “a diversidade de contextos de implementação pode fazer que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação” (Arretche, 2001, p. 51).

Nesse sentido, a avaliação de políticas públicas não deve apenas se concentrar em determinar se um programa foi bem-sucedido ou fracassou, mas também deve investigar as razões por trás das diferenças entre a formulação original e a implementação efetiva. Isso envolve examinar se os implementadores conhecem os

objetivos do programa, concordam com eles e têm as condições necessárias para implementá-los. Destaca-se, ainda, a importância de se considerar a autonomia decisória dos implementadores e suas condições de trabalho ao avaliar políticas públicas (Arretche, 2001).

Dado que a implementação de programas públicos é permeada por incertezas, o sucesso de tais programas depende, em grande medida, da capacidade de obter a cooperação entre os diversos atores e instituições envolvidas. Isso se deve ao fato de que a maioria dos programas envolve a colaboração entre diferentes níveis de governo e atores não estatais. Em um ambiente onde a cooperação intergovernamental e as parcerias com a sociedade civil são comuns, considerar a existência de estratégias de incentivos (implícitas ou explícitas) apresenta-se como um componente essencial para o entendimento dessas políticas (Arretche, 2001).

Em suma, ainda que uma adequada estrutura de incentivos seja vital para a implementação de programas – e ela é tanto mais necessária quanto maior a complexidade dos interesses envolvidos – fatores inerentes à formulação impactam o próprio desenho da estratégia de implementação e, por extensão, o conteúdo das políticas. Mas, uma vez adotada uma determinada estratégia, seus efeitos (reais) somente serão conhecidos ao ser implementada a política, dados os limites de informação e de autonomia decisória de que dispõem as agências formuladoras (Arretche, 2001, p. 51).

Os mecanismos de cooperação se relacionam com o conceito de coordenação de políticas públicas. A diferença entre os conceitos é que a cooperação possui “um sentido mais discricionário, de participação voluntária dos indivíduos em um empreendimento comum” (Souza, 2018 *apud* Schabbach, 2020, p. 356). Já a coordenação de políticas públicas envolve a organização de atividades para alcançar consenso entre diversos atores, sejam eles indivíduos ou organizações, visando objetivos coletivos. Isso inclui coordenação entre atores no mesmo nível de governo (coordenação horizontal) e entre diferentes níveis de governo (coordenação vertical) (Souza, 2018). A coordenação vertical é necessária em sistemas federativos, como o Brasil, para garantir a eficácia das políticas, envolvendo a criação de incentivos, sanções e sistemas de informação para promover a colaboração entre os diferentes níveis de governo. No entanto, os resultados ainda dependem de negociações políticas (Schabbach, 2020). Enquanto “a coordenação horizontal se refere à necessidade de que as organizações públicas e privadas que provêm serviços trabalhem conjuntamente para não haver duplicação ou lacunas na provisão do

serviço” (Souza, 2018, p. 30). Dessa forma, a avaliação deve buscar compreender como está sendo desenvolvida a coordenação dos diferentes níveis, setores e múltiplas atividades implicadas na realização dos objetivos de uma política pública.

Outro ponto importante de ser considerado na produção de políticas públicas é trazido por Abers (2021), que, inspirada em teorias dos movimentos sociais, apresenta o conceito de “ativismo institucional”, pelo qual a autora questiona a força e as estratégias dos atores institucionais que direcionam políticas em prol de causas coletivas. Tem-se como definição de ativismo institucional um “subtipo de ação criativa que envolve ação coletiva no interior de instituições na defesa de causas contenciosas” (Abers, 2021, p. 20). As pesquisas empíricas de Abers e seus colaboradores apontam para a existência de “grupos de servidores públicos que contestam hierarquias e o *status quo*, propondo maneiras alternativas de organizar as políticas governamentais ou resistindo a tentativas de desmonte de conquistas anteriores” (Ibid. p. 19).

Em resumo, o processo contingente da implementação de políticas com fatores como cooperação, coordenação e a influência de atores relevantes, adicionam complexidade tanto à análise dessa fase quanto à avaliação de políticas públicas, destacando a necessidade de compreender a dinâmica desse processo e as estratégias dos atores envolvidos para a efetivação das políticas.

Aspectos como cooperação, coordenação e ativismo institucional são retomados na análise de resultados, de forma complementar aos objetivos do trabalho, pois essas questões surgiram durante a análise do material empírico.

2.3. Novas abordagens sobre avaliação

De acordo com Faria (2005), tem prevalecido nos estudos sobre avaliação de políticas públicas um viés abertamente normativo que privilegia aspectos técnicos, como instrumento gerencial. Ainda conforme o autor, isso se deu em função da institucionalização tardia da “função avaliação” na América Latina, por volta da década de 1990, quando teria sido “posta a serviço da reforma do Estado” (Faria, 2005, p. 95) objetivando: corte de gastos, melhorias em eficiência e produtividade, privatização de

serviços públicos e maior transparência nas contas públicas. No movimento da Nova Gestão Pública, a Reforma do Estado seguia os preceitos da agenda neoliberal, hegemônica entre as décadas de 1980 e 1990.

Conforme Gussi e Oliveira (2015) essa utilização gerencial da atividade de avaliação também foi influenciada pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), “que passaram a condicionar empréstimos, notadamente na área social, a indicadores de resultados, a serem produzidos por avaliações sistemáticas de políticas e programas governamentais” (Gussi; Oliveira, 2015, p. 1). De acordo com Jannuzzi (2020), o protagonismo das organizações multilaterais de fomento na disseminação do pacote tecnocrático da Nova Gestão Pública acabou influenciando os rumos da institucionalização e as práticas de avaliação no Brasil e de outros países na América Latina.

Dada a complexidade dos problemas sociais, nas últimas duas décadas tem ocorrido uma mudança em direção a abordagens mais abrangentes e multidisciplinares na interpretação de questões sociais e mais plurais no tocante às avaliações de políticas (Jannuzzi, 2020), tais como: a avaliação democrática (Spink, 2001), participativa (Barreira, 2002), em profundidade (Rodrigues, 2008; 2016) e, inclusive, propostas contra-hegemônicas e decoloniais para repensar o processo avaliativo (Ribeiro; Gasparini, 2021; Gussi; Oliveira, 2015; Lima; Gussi, 2021). Por outro lado, alguns autores destacam, ao lado da função técnica, a importância da dimensão política da avaliação (Laisner; De Mario, 2014; De Mario; Laisner; Granja, 2016), ao passo que Boullosa *et al.* (2021) sugerem uma concepção "antimanual" para a avaliação de políticas. Tais abordagens metodológicas buscam agregar aspectos substantivos e perspectivas multidisciplinares à avaliação de políticas públicas. Elas são sintetizadas na sequência.

Spink (2001) aborda a avaliação de programas, projetos e atividades não apenas como prática científica e técnica, mas como uma prática social, denominando-a de avaliação democrática. Para o autor, toda avaliação é, em essência, participativa, sendo que o desafio reside em identificar quem está participando ativamente e quem está sendo excluído, ou quem deve atribuir valor e como fazê-lo. Para Spink (2001), a resposta é simples: deve-se envolver o máximo possível de diferentes atores. Neste

sentido, ele defende a "avaliação democrática", que reconhece as diferenças de poder e promove processos mais abertos e inclusivos entre os diversos atores envolvidos, fomentando, dessa forma, uma cidadania ativa.

Na mesma linha, Barreira (2002), inspirada na avaliação emancipatória (*empowerment evaluation*), propõe um modelo de avaliação participativa de programas sociais. Alguns dos pressupostos básicos do modelo envolvem o entendimento de que a avaliação participativa é, antes de tudo, um processo de aprendizagem e capacitação mútua. Neste tipo de avaliação respeita-se o contraditório, a subjetividade dos participantes e seus modos de vida, em prol da geração coletiva de conhecimento teórico e prático. A avaliação participativa pretende-se flexível e criativa, devendo adaptar-se aos diferentes contextos sociais, aos diferentes públicos-alvo, bem como envolver todos os participantes, diretos ou indiretos. Situada no campo da avaliação qualitativa, a avaliação participativa de cunho emancipatório destaca o processo e tem um sentido político de transformação da realidade.

Assim como outros autores (Faria, 2005; Gussi; Oliveira, 2015), Rodrigues (2008; 2016) também critica a abordagem hegemônica e gerencialista, ao mesmo tempo em que propõe a "avaliação em profundidade" (Rodrigues, 2008; 2016). Para Torres Jr. *et al.* (2020, p. 148), a avaliação em profundidade enfatiza a "compreensão interpretativa da política pública por meio da busca de sentidos e significados construídos pelos próprios sujeitos que experienciam o programa ou política pública". Trata-se de uma abordagem processual, multidimensional, interdisciplinar e qualitativa de inspiração etnográfica, mas admitindo "a integração com dados quantitativos e secundários" (Rodrigues, 2016, p. 107).

Em adendo, Rodrigues (2008) apresenta quatro dimensões a serem contempladas em uma avaliação em profundidade: (I) o conteúdo do programa em três aspectos: sua formulação, suas bases conceituais e a coerência interna entre esses dois elementos; (II) o contexto político e social de formulação da política e seus marcos legais (com atenção à articulação entre instâncias local, regional, nacional, internacional e transnacional); (III) a reconstrução da trajetória institucional do programa; e (IV) o espectro temporal e territorial, demonstrando a historicidade e as especificidades locais. Complementarmente, devem ser examinados os seguintes

momentos considerados fundamentais para avaliar o desempenho e decidir sobre a continuidade de uma política: (I) quebras de continuidade entre concepção e ação, ou seja, interrupções ou mudanças no planejamento inicial; (II) pontos de inflexão, que são mudanças de direção em relação aos objetivos originais da política; (III) fatores de interferência, muitas vezes relacionados com imprevistos ou com a falta de coerência entre a formulação e a implementação da proposta; (IV) pontos de fusão, especialmente a sobreposição de programas, que dificultam a avaliação dos resultados, em separado, de uma política; e (V) a discrepância de interpretações sobre a política, considerando as percepções dos agentes institucionais e as dos beneficiários.

De Mario, Laisner e Granja (2016), como já referido, destacam duas dimensões da avaliação: a técnica e a política, sendo que esta última deve ser orientada pelos interesses públicos. A dimensão política considera que a avaliação não é apenas um processo técnico, mas envolve interesses, valores e relações de poder inseridos em contextos mais amplos. Além do mais, destaca Arretche (1998 *apud* Martins; Pinto; Rodrigues, 2015) que, como a avaliação envolve um julgamento de valor apoiado em certa concepção de justiça, é evidente que não se trata de um procedimento apenas instrumental, técnico ou neutro.

Na perspectiva de Laisner e De Mario (2014), a avaliação é considerada um instrumento estratégico de gestão e controle social que deve ser incorporado ao longo de todo o ciclo das políticas públicas, com o envolvimento de diversos atores, e indo além de uma abordagem puramente técnica e quantitativa para incluir elementos qualitativos. Nesse sentido, a inclusão da população beneficiária por meio de metodologias participativas é um componente fundamental das avaliações. Além disso, a publicização dos resultados é essencial, permitindo que as perspectivas de todos os envolvidos sejam consideradas, e possibilitando melhorias na gestão e maior controle social.

Também no contexto internacional há movimentos para superar visões puramente instrumentais e técnicas sobre a avaliação de políticas. Em uma perspectiva evolutiva, Guba e Lincoln (2011 *apud* Lima; Gussi, 2021) categorizam o campo de estudos avaliativos em quatro gerações: a primeira, vinculada ao gerencialismo, caracterizou-se pela instrumentalidade técnica, mensuração e

neutralidade; a segunda, conhecida como descritiva, concentrava-se na descrição dos fenômenos que eram avaliados; a terceira ampliou o foco para descrever funcionalmente os processos relacionados ao objeto de avaliação; por fim, a quarta geração, denominada responsiva, introduziu elementos pluralistas e construtivistas e a valorização da diversidade e qualidade, em contraste com a ênfase gerencial e quantitativa predominante.

De acordo com Couto, Carrieri e Ckagnozaroff (2019), a quarta geração da avaliação – que eles denominam de “avaliação construtivista-responsiva” – tem como objetivo central dar voz ativa aos indivíduos direta ou indiretamente impactados pelos resultados de uma determinada política, ação ou programa. O termo “responsivo” é empregado para indicar que os parâmetros e os limites da avaliação são determinados à medida que a pesquisa avança, em diferentes direções.

Como será apresentado a seguir, alguns autores vão além da proposição de abordagens alternativas e participativas, defendendo a incorporação de perspectivas críticas e decoloniais no campo da avaliação de políticas públicas. São movimentos “que buscam problematizar a dependência teórica e a colonização epistemológica dos modelos de avaliação advindos do norte global” (Ribeiro; Gasparini, 2021, p. 3).

Gussi e Oliveira (2015), por exemplo, propõem um paradigma emergente e contra-hegemônico para as pesquisas avaliativas, em contraposição aos modelos tradicionais, sendo que suas críticas se dirigem, principalmente, aos instrumentos difundidos pelos organismos multilaterais. Nessa perspectiva de avaliação consideram-se aspectos como: a experiência empírica dos programas (em seu contexto institucional e fora dele); as trajetórias institucionais dos programas e de vida dos participantes; o viés participativo; a articulação entre o texto do programa e os seus distintos contextos; a inclusão de perspectivas etnográficas e antropológicas; dentre outros.

Nesse mesmo sentido, Ribeiro e Gasparini (2021) alertam que a avaliação permanece ancorada na epistemologia europeia moderna e que, apesar da proposição de novas abordagens em contraposição aos tradicionais, as primeiras carecem, ainda, de um aporte conceitual crítico e original, que seja independente do pensamento anglo saxão e norte americano. Assim, por meio do aporte teórico dos

chamados estudos decoloniais¹² os autores oferecem recomendações para desenvolver uma consciência decolonial na prática avaliativa, que inclua a promoção de uma participação genuína, a rejeição de modelos avaliativos importados e descontextualizados, a criação de laços entre diferentes esferas da sociedade e a incorporação de temas relacionados ao racismo estrutural e à opressão nas avaliações.

Boullosa *et al* (2021) também discutem a complexidade da avaliação de políticas públicas, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica que vá além do plano metodológico e abrace, também, o plano epistemológico. Eles destacam que a avaliação é um processo dinâmico realizado por diversos atores com interesses distintos. Por fim, os autores propõem um “antimanual” de avaliação que valorize a dimensão normativo-valorativa¹³. Nessa abordagem busca-se desnaturalizar os instrumentos de avaliação, reconhecendo sua subjetividade e posicionalidade, ao se explicitar o quadro normativo-valorativo subjacente.

Lima e Gussi (2021) fazem uma provocação ao questionar “pode o subalterno avaliar?”, em referência à célebre obra de Spivak¹⁴, para discutir a influência da matriz colonial na avaliação de políticas públicas e sua conformação ao Estado e à Ciência. Os autores defendem que o desenvolvimento do campo da avaliação deve considerar aspectos culturais, institucionais e participativos. No entanto, ainda é necessário desvelar a influência colonial no contexto brasileiro e promover um giro contra-hegemônico que opere a opção decolonial, permitindo ao subalterno avaliar, não apenas participar. Nesse sentido, os autores apresentam opções como o giro

¹² Os estudos sobre decolonialidade (ou colonialidade do poder) surgem como movimento e proposta investigativa crítica no final da década de 1990, a partir das pesquisas de Aníbal Quijano (1928-2018), sociólogo peruano. Essa corrente teórica busca desafiar o discurso predominante europeu ocidental como forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade (Ribeiro; Gasparini, 2021).

¹³ Trata-se de uma avaliação do tipo axiológica (Fischer, 2016; Boullosa, 2017; 2019 *apud* Alves; Boullosa, 2020) pois busca revelar a matriz de valores implicados na provisão dos serviços de uma política pública.

¹⁴ Gayatri Spivak é uma autora indiana pós-colonialista conhecida pelo seu artigo denominado “Pode o subalterno falar?” (Spivak, 2010), publicado originalmente em 1985. Nele, a autora discute a condição das mulheres indianas que não têm voz no contexto patriarcal e pós-colonial, e, quando tentam se expressar, não são ouvidas.

decolonial¹⁵, a provincialização da Europa¹⁶ e a posição contracolonial¹⁷, além de defenderem a necessidade de uma crítica contínua para atualizar e desenvolver a área de avaliação de políticas públicas com uma perspectiva decolonial.

É preciso destacar que, por conta das limitações da pesquisa empírica, nesta dissertação realizou-se uma avaliação de processos convencional da ASIE. Contudo, tem-se como horizonte a possibilidade de, no futuro, realizar pesquisa avaliativa, com outra metodologia, a fim de incorporar aspectos críticos, decoloniais e participativos. Dando seguimento à exposição, a próxima seção tem como propósito fornecer um apanhado das diversas classificações e aplicações mais utilizadas na literatura da área.

2.4. Tipos de avaliação de políticas públicas

A evolução do campo de estudos da avaliação demonstra a ausência de um único método ou padrão universal. Na atualidade, há uma diversidade de abordagens e metodologias, oferecendo uma ampla gama de opções. Partindo da premissa de que elas não são uniformes, é recomendável descrever as distintas formas de avaliação com base em critérios de diferenciação, tais como: conforme o agente que avalia e quem participa da avaliação, conforme o uso dado à avaliação, conforme o momento de sua realização, conforme o foco, os objetivos ou os resultados esperados da avaliação, dentre outros. O conhecimento dessas diferentes alternativas é de grande valia na seleção do método mais apropriado para cada tipo de política ou programa a ser avaliado (Oliveira; Passador, 2019).

¹⁵ Giro decolonial é um termo cunhado por Ramón Grosfoguel, sociólogo porto-riquenho que pertence ao grupo Modernidade/Colonialidade, e diz respeito a formas de resistência à colonialidade que se processa através de sistemas de hierarquização de pessoas, de povos e de conhecimentos, adotando-se como referência a Europa, a branquitude, a masculinidade heterossexual e o cristianismo (Lima; Gussi, 2021). Para uma discussão mais aprofundada sobre o giro decolonial ver: Ballestrin (2013).

¹⁶ Provincializar a Europa é uma proposta epistemológica de Dipesh Chakrabarty, historiador indiano, que problematiza como a historiografia se exerce sobre pressupostos elitistas, imperialistas e eurocentrados (Lima; Gussi, 2021).

¹⁷ A contracolonialidade é um conceito criado pelo piauiense Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo, ativista político e militante do movimento social quilombola e de luta pela terra. A contra-colonização está inserida em um debate teórico e prático, fornecendo instrumentos para analisar a resistência dos povos negros e indígenas à colonização (Porfírio; Oliveira, 2021).

Quadro 1. Tipologias de avaliação segundo diferentes critérios

Conforme o agente que avalia	Externa: realizada por agentes externos; apresenta vantagens quanto à isenção e objetividade; mas desvantagens no que se refere às dificuldades de acesso às informações e possível resistência dos sujeitos que estão diretamente envolvidos na implementação e cujo trabalho está sendo avaliado.
	Interna: realizada por agentes internos ao programa; apresenta as vantagens de maior facilidade de acesso a informações e menor resistência a um avaliador externo; mas pode resultar em perda de objetividade e isenção.
	Mista: são aquelas conduzidas por uma equipe interna em parceria com avaliadores externos; quando se busca minimizar as desvantagens das avaliações externa e interna, combinando diferentes pontos de vista.
	Participativa: envolve ativamente as partes interessadas, incluindo cidadãos e grupos afetados no processo de avaliação, buscando, desta forma, obter uma perspectiva mais inclusiva e democrática.
Conforme a finalidade da avaliação	Formativa: sua finalidade é subsidiar a tomada de decisão que se dá durante o processo da política pública, de forma a embasar reformulações, correções ou adequações. Incluem as avaliações de processo e/ou de eficácia.
	Somativa: tem por função subsidiar decisões finais sobre a continuidade ou não de um programa, procurando verificar o grau de alcance dos objetivos e os efeitos da política. Esta modalidade contempla, principalmente, a avaliação de impacto.
	De conformidade: corresponde ao exame da adequação à lei dos atos normativos da política e da aderência da implementação à sua concepção original. Esse tipo de avaliação predomina nas instituições de controle interno e externo.
Conforme o momento de realização da avaliação	Ex ante: realizada no momento anterior ao início do programa, objetivando informar sobre a viabilidade de sua implementação. Também chamada de avaliação diagnóstica.
	Ex post: realizada ao longo do programa ou ao seu final, visando identificar os resultados alcançados.
Conforme o tipo de problema ao qual a avaliação responde	De processos: busca identificar características e dificuldades na implementação da política. As análises podem subsidiar mudanças de rota ou adequações, pois a política ainda está em andamento.
	De resultados e de impacto: procura verificar em que medida o programa atingiu os objetivos e quais foram os efeitos e modificações na situação-problema e/ou no contexto mais amplo (impacto).
Conforme o tipo de resultados e efeitos	Eficácia: avalia a adequação da ação em relação ao alcance dos objetivos e ao grau em que eles foram atingidos.
	Eficiência: estabelece a correlação entre os efeitos (benefícios) e os esforços (custos) empreendidos para obtê-los, ou seja, a relação custo-benefício de um programa.
	Efetividade: refere-se à relação entre objetivos/metasp e impactos/efeitos. Verifica as quantidades e/ou níveis de qualidade em que o programa impacta e promove efeitos (esperados ou não).
Conforme a abordagem metodológica	Quantitativa: baseada em informações quantificadas ou quantificáveis e na análise estatística, descritiva ou causal-explicativa. Envolve a construção de variáveis e a definição de indicadores de resultado.
	Qualitativa: análise dos processos e dinâmicas sociais por meio de esquemas interpretativos. A produção de dados pode ser feita por meio de observação participante, entrevistas, grupos focais, análise do conteúdo ou de discurso etc.
	Mista ou por triangulação de métodos: associa procedimentos quantitativos e qualitativos a fim de examinar um fenômeno ou problema sob distintos ângulos.

Fontes: elaboração própria com base em: Draibe (2001), Barreira (2002), Minayo *et al.* (2005), Ramos e Schabbach (2012), Rua e Romanini (2013), dentre outros.

É importante destacar que a escolha da metodologia de avaliação deve ser cuidadosamente ponderada, levando em conta a natureza da política ou programa, a pergunta avaliativa que se busca responder, os recursos disponíveis e os resultados esperados, de modo a garantir uma análise abrangente e significativa. No quadro 1, acima, tem-se um resumo das tipologias e classificações encontradas na literatura, as quais não se excluem mutuamente.

Conforme o agente que avalia, existem avaliações externa, interna, mista e participativa. A avaliação externa é realizada por uma equipe que não está envolvida com a implementação. Podem ser consultores externos independentes, agentes de controle interno ou de controle externo (como os Tribunais de Contas), ou mesmo pessoal do próprio órgão responsável pela intervenção, desde que não estejam diretamente atuantes na implementação (Rua; Romanini, 2013). As avaliações externas contribuem com a imparcialidade, porém, os avaliadores podem enfrentar dificuldades adicionais para acessar dados e informações internas do programa, além da possível resistência dos implementadores avaliados (Ramos; Schabbach, 2012). Cohen e Franco (2008 *apud* Oliveira; Passador, 2019, p. 329) alertam que “avaliações realizadas por pessoas alheias à organização tendem a enfatizar o método aplicado em detrimento do conhecimento específico à área em que a política ou programa se desenvolve”.

No segundo tipo, tem-se uma avaliação conduzida por membros internos ao programa ou projeto, em vez de avaliadores externos ou independentes. A avaliação interna frequentemente envolve a participação ativa dos principais interessados na política, como gestores, colaboradores e beneficiários. Seu foco é a melhoria contínua da política pública, pois se concentra em identificar problemas e oportunidades de aprimoramento. Nela, “o objeto avaliado é a intervenção, seus processos e seus produtos, a consecução dos objetivos e das metas, etc.” (Rua; Romanini, 2013, p. 117). Esse tipo de avaliação facilita o acesso e a troca de informações sobre o programa e pode promover melhor aceitação e aplicação das recomendações, além de promover aprendizado organizacional por meio do aprimoramento das práticas de gestão (Ramos; Schabbach, 2012).

Há também a avaliação mista, que combina as duas modalidades descritas anteriormente, sendo realizada pela equipe interna em parceria com uma equipe externa. “Esse tipo permite superar tanto as distorções próprias da avaliação interna

quanto às dificuldades derivadas do distanciamento excessivo que é próprio da avaliação externa” (Rua; Romanini, 2013, p. 118), conjugando esforços e agregando diferentes pontos de vista.

Por fim, apresenta-se a avaliação participativa, um modelo bastante complexo em que todos os *stakeholders* são chamados a participar do processo de avaliação da política. A avaliação é elaborada coletivamente desde o seu planejamento inicial, com a definição de critérios, dimensão e instrumentos, até o debate dos resultados, sua relevância e aplicação, de forma a validar ou não suas conclusões (Rua; Romanini, 2013). Aqui o foco está na capacitação e aprendizado mútuo, com ênfase no método qualitativo e na avaliação processual. Seu maior desafio reside na sensibilização de todos os envolvidos direta ou indiretamente na política para efetiva participação no processo de avaliação (Barreira, 2020).

Conforme a finalidade, as avaliações podem ser classificadas como formativas, somativas ou de conformidade. A avaliação formativa, que também pode ser entendida como “retroalimentadora” (Rua; Romanini, 2013, p. 117), busca a geração e análise de informações que se aplicam às diferentes fases da implementação, tendo como propósito fornecer elementos que possibilitem a correção de procedimentos e ajustes necessários ao longo do processo (Ramos; Schabbach, 2012). Ela tem a natureza de um diagnóstico parcial e contextual, conduzindo a decisões sobre o desenvolvimento contínuo do programa ou projeto, e incluindo modificações e revisões quando necessário. Normalmente, o seu público-alvo são as equipes de gestão, e é comumente realizada por avaliadores internos. Este tipo de avaliação, por vezes, utiliza medidas ou dados informais obtidos em levantamentos frequentes. Suas perguntas centrais incluem: o que está funcionando efetivamente? O que precisa ser aprimorado? Como podem ser realizadas melhorias? (Rua; Romanini, 2013).

Por outro lado, as avaliações somativas concentram-se na análise e produção de informações relacionadas à implementação e às etapas posteriores do programa. Essas avaliações são realizadas quando o programa já está em execução há algum tempo ou após sua conclusão, com o objetivo de verificar se as metas previamente estabelecidas foram alcançadas e avaliar seu valor geral. Além disso, elas exploram as relações entre o processo de implementação, os resultados obtidos e o impacto gerado, permitindo comparações com outros programas similares (Ramos;

Schabbach, 2012). Esse tipo de avaliação tenta responder a seguinte questão: o programa cumpre os seus objetivos? (Cano, 2006, p. 97).

Já a avaliação de conformidade envolve a análise da compatibilidade da política pública à legislação ou atos normativos concernentes, bem como a legalidade das ações do gestor, incluindo a administração dos recursos públicos. Outro significado de conformidade refere-se à aderência da implementação da política pública ao seu desenho original. Este tipo de avaliação é predominante nas instituições de controle interno e externo, concentrando-se, principalmente, no exame do processo das políticas públicas (Rua; Romanini, 2013).

Conforme o momento de realização da avaliação, há avaliações *ex ante* e *ex post*, que se diferenciam quanto ao momento em que a política se encontra ao ser avaliada. Para Aguilar e Ander-Egg (1994 *apud* Silva, 2008), a avaliação *ex ante*, também chamada de inicial ou predição, preocupa-se com a pertinência (frente à realidade), a viabilidade e a potencial eficácia de um programa. Complementarmente, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018b), a análise *ex ante* objetiva promover uma reflexão quando da criação da política, “para que estas sejam melhor desenhadas e planejadas, incluindo, por exemplo, a indicação do sistema de monitoramento e avaliação que será utilizado ao longo de sua execução” (Ibid., p. 13). Já a avaliação *ex post* é uma ferramenta significativa para orientar as decisões durante e após a implementação da política, oferecendo diretrizes para melhorias e, em determinados cenários, até mesmo indicando os métodos para efetuá-las. Ela também desempenha um papel importante na alocação mais eficiente dos recursos entre as diversas políticas públicas setoriais (IPEA, 2018b).

Neste ponto, cabe destacar a distinção entre avaliação e monitoramento (ou acompanhamento). O monitoramento envolve o registro e a análise contínua dos processos em andamento, gerando informações simples e imediatas sobre a implementação de uma política, as quais permitem correções e ajustes durante todo o processo de execução, embasando a tomada de decisão pelos gestores. Em contraste, a avaliação busca produzir informações mais detalhadas e aprofundadas sobre o funcionamento e os efeitos da política, com o objetivo de conhecer seus processos, resultados ou impactos (IPEA, 2018a; Rua; Romanini, 2013; Ramos;

Schabbach, 2012). Adiante, no quadro 2, é apresentada uma comparação entre monitoramento e avaliação, conforme a dimensão de análise.

Os processos de monitoramento e avaliação se complementam, sendo que o primeiro descreve e qualifica o progresso do plano de trabalho, enquanto a segunda verifica se esse progresso atingiu os objetivos que motivaram a iniciativa. Da mesma forma, a avaliação, ao revelar o cumprimento ou não dos objetivos, fornece informações essenciais para analisar as relações de causa e efeito entre as atividades da iniciativa avaliada e o cumprimento, ou não, dos objetivos (Mokate, 2001).

Quadro 2. Comparação entre monitoramento e avaliação

Dimensão	Monitoramento	Avaliação
Objeto	Acompanha, sistematicamente, ações e tarefas.	Examina e analisa processos, resultados e impactos, voltando-se para fins e propósitos.
Momento	Processo contínuo durante a execução do programa.	Processo situado antes, durante ou depois da execução do programa.
Objetivo	Garantir o desenvolvimento dos trabalhos conforme planejado.	Analisar relações entre processos, resultados, impactos.
Procedimento	Descritiva e corretiva.	Descritiva, interpretativa e experimental.
Recomendações	Ajuste no plano de trabalho ou na estratégia de execução.	Revisão de ações, recursos e metas.

Fonte: adaptado de Silva (2008).

No que diz respeito à natureza do problema que a avaliação enfoca, tem-se a de processos e a de resultados ou impacto. A de processos, também chamada de avaliação de implementação, “contempla o levantamento e a descrição dos diferentes processos envolvidos na execução da política pública” (IPEA, 2018b, p. 175). Assim, a avaliação processual permite examinar uma variedade de questões, tais como: a alocação de recursos, a coordenação entre diferentes atores e órgãos governamentais, os procedimentos administrativos, a capacidade técnica dos agentes envolvidos e a conformidade às diretrizes estabelecidas. Seus achados permitem aperfeiçoar a implementação, oferecendo sugestões e recomendações para corrigir distorções ou obstáculos que impedem a consecução das metas e objetivos da política (Martins; Pinto; Rodrigues, 2015).

Neste trabalho, a metodologia adotada seguiu uma abordagem de avaliação processual, destacando elementos fundamentais da política analisada. Eles incluíram uma descrição detalhada da política, como se deu a construção de sua agenda, os

pressupostos teóricos subjacentes, a identificação dos principais atores envolvidos e uma análise da estrutura institucional que sustenta sua implementação. Além disso, a pesquisa abordou a percepção dos participantes em relação aos resultados parciais alcançados, as dificuldades encontradas durante a implementação, bem como ofereceu recomendações para o aprimoramento da política pública em análise. Dessa forma, foi possível não apenas compreender a dinâmica da implementação, mas, também, contribuir para subsidiar futuras ações e otimizar os resultados da política avaliada.

Já o propósito da avaliação de resultados é verificar se os objetivos foram atingidos após a implementação. Conforme indicado por Oliveira e Passador (2019), a avaliação de resultados requer critérios de mensuração, com ênfase em três dimensões fundamentais, são elas:

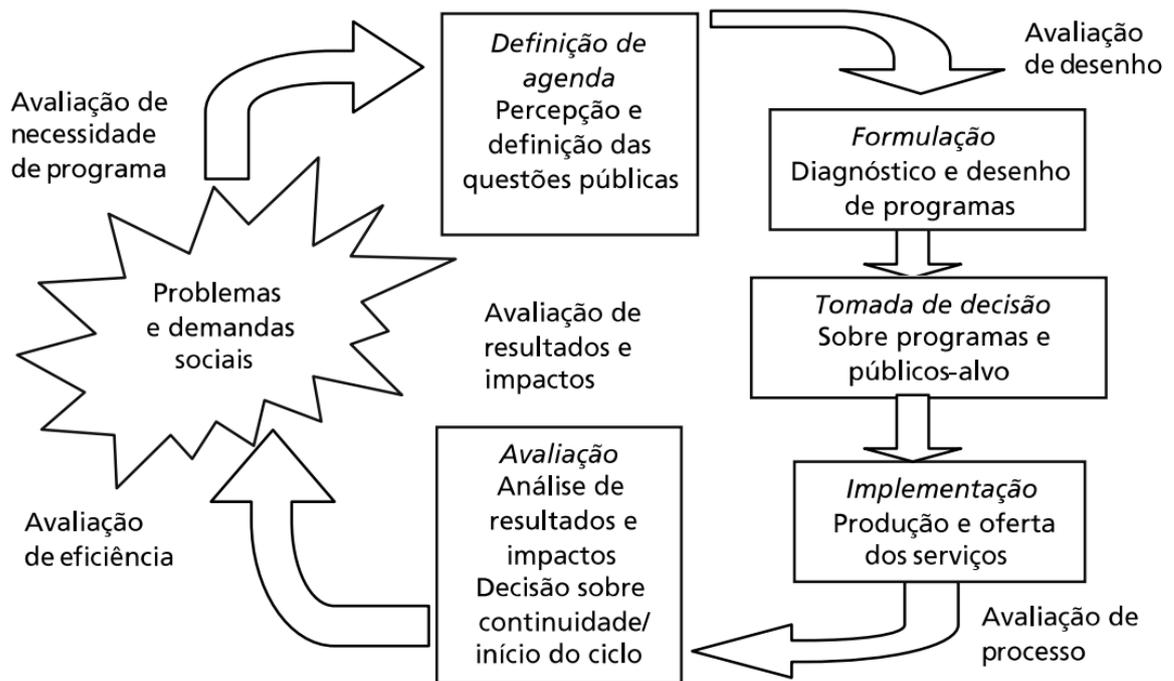
- **Eficiência:** tem origem econômica e pressupõe o atingimento das metas do programa com menores custos, permitindo avaliar a relação custo-benefício;
- **Eficácia:** mede o grau em que a metas foram alcançadas, verificando, de forma tangível, o resultado atingido;
- **Efetividade:** trata-se da dimensão mais ampla, pois verifica os impactos do programa, analisando aspectos econômicos, socioculturais, ambientais e institucionais. Busca agregar aspectos mais amplos, quantitativos e qualitativos, do alcance das metas do programa.

A avaliação de impacto é realizada *ex post* e envolve o uso de métodos quantitativos e modelos estatísticos para estabelecer relações de causa e efeito entre o programa e suas consequências na sociedade (IPEA, 2018b; Ramos; Schabbach, 2012). Os desenhos quase experimentais são comuns nesse tipo, os quais requerem um tempo de maturação do programa, informações prévias à implementação e a identificação de um grupo de comparação adequado. A avaliação de impacto permite uma análise de custo-benefício e complementa outras avaliações, fornecendo uma visão abrangente do desempenho de uma política pública (Ramos; Schabbach, 2012).

Em relação ao tipo de avaliação a ser utilizado, cabe destacar a contribuição de Rossi *et al.* (2004 *apud* Jannuzzi, 2011). O modelo dos autores leva em consideração a fase em que a política se encontra no *policy cycle* para definição dos

aspectos do programa que devem ser avaliados de maneira a “se obter informações úteis e relevantes para seu aprimoramento no momento” (Jannuzzi, 2011, p. 266). Abaixo, na Figura 3, tem-se um esquema explicativo dessa proposta, que, de certa forma, sintetiza as ideias apresentadas até aqui.

Figura 3. Tipo de avaliação conforme momento no *policy cycle*



Fonte: Jannuzzi (2011, p. 266).

Em relação às metodologias de avaliação, elas podem ser categorizadas como quantitativas, qualitativas, mistas ou, ainda, por triangulação de métodos. Weiss (1998, *apud* Oliveira; Passador, 2019) destaca que a abordagem quantitativa faz uso de ferramentas avançadas na análise de dados para identificar relações entre variáveis, podendo lidar com grandes amostras, fornecendo informações sobre a extensão e a distribuição de um fenômeno. Por outro lado, a abordagem qualitativa, desenvolvida nos últimos 20 anos, abrange a coleta de dados não numéricos, como observações, entrevistas, análise de texto e relatos de experiências. Ela pressupõe que programas sociais evoluem à medida que são implementados, tornando difícil avaliá-los apenas com procedimentos fixos e metas imutáveis. Orienta-se pela compreensão interpretativa da ação social, por meio do significado subjetivo e da intencionalidade atribuídos a ela pelos atores envolvidos. O foco está nas crenças,

atitudes e comportamentos, visando compreender como as pessoas interpretam suas experiências e o mundo ao seu redor (Minayo *et al*, 2005).

Quanto à utilização dos métodos mistos, eles envolvem a combinação das duas abordagens mencionadas anteriormente, produzindo uma sinergia que permite uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos em estudo. Eles resultam de certo consenso em torno de que a melhor opção metodológica seria a combinação dos métodos, ultrapassando o embate anterior sobre um ou outro (Oliveira; Passador, 2019). Por fim, a pesquisa avaliativa por triangulação de métodos envolve a combinação de várias fontes de dados ou métodos de pesquisa para verificar ou validar resultados. “Contrapondo achados de pesquisas realizadas com diferentes sujeitos, regiões, períodos, técnicas, fonte de dados, critérios avaliativos, paradigmas e perspectivas de análise” (Jannuzzi, 2020, p. 50). De acordo com Minayo (2005, p. 29) “Triangulação” é um conceito que vem do interacionismo simbólico e significa a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; o trabalho conjunto de pesquisadores com diferentes formações; o ponto de vista de vários informantes e o emprego de diferenciadas técnicas de coleta de dados. Seu uso permite interação, crítica intersubjetiva e comparação.

De acordo com as tipologias apresentadas, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação enquadra-se nos seguintes tipos de avaliação: a) externa: pois a pesquisadora atua como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), embora tenha participado, em determinado período, da implementação da política; b) formativa e de processos: visto que se analisa uma política em desenvolvimento, a fim de identificar, a partir da percepção de participantes, as características e dificuldades de execução, bem como resultados preliminares; c) ex-post: realizada após o início da implementação da ASIE; d) com metodologia qualitativa envolvendo produção de dados primários, levantamento da literatura, pesquisa documental (legislação, sites institucionais, fichas de avaliação, planos, relatórios etc), e análise de conteúdo temática do material empírico.

2.5. Funções da avaliação de políticas públicas

Silva (2008) defende que a pesquisa avaliativa pode desempenhar três funções: técnica, política e acadêmica, conforme sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 3. Funções da pesquisa avaliativa

Função técnica	Fornece informações que auxiliam na correção de desvios ao longo da implementação de um programa, avaliando até que ponto os objetivos e as mudanças planejadas foram alcançados, e subsidiando a criação ou ajuste de políticas e programas.
Função política	Fornece informações que capacitam os atores sociais a embasar suas demandas por meio do controle social das políticas públicas e possibilitando que participem das lutas sociais em busca de uma maior influência na tomada de decisões governamentais.
Função acadêmica	Revela as influências e contradições subjacentes tanto no processo quanto no conteúdo das políticas públicas, destacando os seus significados mais profundos no contexto da construção do conhecimento acadêmico.

Fontes: adaptado de Silva (2008).

Tecnicamente, a avaliação de políticas públicas tem como finalidade determinar se o programa alcançou os objetivos planejados, servindo aos próprios governos para embasar a sua ação (Thoenig, 2000 *apud* Trevisan; Van Bellen, 2008). A avaliação oferece informações críticas para que os governantes possam tomar decisões informadas sobre o direcionamento e o ajuste das políticas existentes, o que é fundamental para garantir a eficiência na utilização dos recursos públicos, bem como para corrigir falhas e desvios que possam surgir durante a implementação das políticas. Portanto, a avaliação é uma ferramenta estratégica para a gestão pública, ajudando os governos a atender melhor às demandas e necessidades da sociedade. Além de promover desenvolvimento institucional, pois a avaliação contribui para o aprendizado e o fortalecimento das instituições envolvidas (Rua; Romanini, 2013).

Politicamente, a avaliação de políticas públicas também serve aos cidadãos e à sociedade em geral. Ela promove a transparência e a *accountability* (prestação de contas) governamental, permitindo que os cidadãos entendam como as políticas são desenvolvidas e como seus recursos são utilizados. Isso fortalece a confiança nas instituições públicas e promove a participação cidadã no processo de tomada de decisões. Nesse sentido, a avaliação visa:

[...] proporcionar aos atores envolvidos nas políticas públicas, segundo sua situação: empoderamento, já que a avaliação deve abrir espaço para a democratização da atividade pública; promoção social, pois a avaliação deve

ser instrumento que possibilite a incorporação de grupos sociais excluídos (Rua; Romanini, 2013, p. 109).

Da mesma forma, a avaliação de políticas públicas serve à academia e à pesquisa acadêmica, pois fornece um vasto conjunto de dados e informações que podem ser usados para análises e estudos mais amplos sobre políticas públicas, contribuindo para o avanço do conhecimento e a formulação de teorias mais embasadas. O quadro abaixo faz um comparativo entre a pesquisa acadêmica e a avaliativa, com função técnica.

Quadro 4. Diferenças entre a pesquisa acadêmica e pesquisa avaliativa

	Pesquisa acadêmica	Pesquisa avaliativa
Quanto à motivação	A pesquisa satisfaz curiosidades por meio de avanços no campo do conhecimento.	A avaliação contribui para a solução de problemas práticos.
Quanto ao objetivo da investigação	A pesquisa busca conclusões.	A avaliação leva a decisões.
Quanto à autonomia	A pesquisa costuma ser um empreendimento mais ou menos independente e autônomo.	A avaliação é conduzida de acordo com o escopo delimitado pelos clientes.
Quanto às propriedades do fenômeno	A pesquisa se faz, primordialmente, para gerar conhecimento.	A avaliação visa analisar a utilidade social e o valor de uma proposta.
Quanto aos critérios de adequação	Uma pesquisa é julgada pela sua validade interna e externa.	O julgamento de uma avaliação deve levar em conta: precisão, credibilidade, utilidade, viabilidade e propriedade.
Quanto aos clientes	A pesquisa costuma ser conduzida a partir de uma ideia muito genérica de quem poderia usar seus resultados.	A avaliação é iniciada identificando-se claramente seus destinatários e seu alvo.
Quanto aos limites do tempo	Uma pesquisa organiza seu cronograma com critérios científicos e orçamentários.	Uma avaliação se prende aos cronogramas restritos dos rumos da intervenção e da demanda dos destinatários.
Quanto aos aspectos disciplinares	Uma pesquisa pode ou não ser interdisciplinar, cabendo ao investigador definir.	Uma avaliação precisa lançar mão de amplo espectro de perspectivas e técnicas para aferir resultados qualitativos e quantitativos de várias ordens.
Quanto à preparação	Geralmente, é conduzida por um pesquisador que atua dentro do domínio de sua disciplina.	O avaliador precisa estar familiarizado com uma grande variedade de métodos e técnicas, visando à diversificação e à combinação de informações dele requeridas pelos destinatários: sociais, econômicas, organizacionais e outras.

Fonte: adaptado de Minayo (2005, p. 25).

De outro modo, Faria (2005) distingue quatro tipos de uso da avaliação, quais sejam: (a) **instrumental**: envolve tomar decisões com base na avaliação, dependendo

da qualidade dos resultados e da compreensão e viabilidade das recomendações. Ele é comum em situações de baixa controvérsia, mudanças pequenas, estabilidade no ambiente do programa ou em crises; (b) **conceitual**: a avaliação muda a compreensão do programa; (c) **como instrumento de persuasão**: a avaliação é utilizada para obter apoio às posições pré-existentes dos tomadores de decisão em relação a mudanças políticas ou dos programas. O objetivo é legitimar essas posições e conquistar adeptos; e (d) **para o “esclarecimento”**: ao possibilitar o acúmulo de conhecimento produzido por diversas avaliações, a pesquisa avaliativa influencia as crenças e ações de profissionais, formadores de opinião, grupos de defesa e instituições, e impacta a agenda governamental para além das próprias políticas e programas avaliados.

Outra classificação das funcionalidades da avaliação foi fornecida por Derlien (2001 *apud* Trevisan; Van Bellen, 2008), que apresentou três funções básicas – informação, realocação e legitimação – desenvolvidas em diferentes fases históricas da pesquisa avaliativa. De acordo com o autor, entre os anos 1960 e 1990, a avaliação passou de uma função informativa para realocativa. Enquanto na primeira etapa, em uma perspectiva racionalista e científica, a avaliação tinha como função oferecer informações para a “melhoria dos programas, e os gerentes tinham interesse em usar a avaliação como mecanismo de *feedback*” (Ibid., p. 537); na segunda (realocativa), predominante na década de 1980, a finalidade era utilizar de forma eficiente de recursos em razão da crescente escassez de recursos públicos para programas sociais. Na esteira das reformas do Estado, essa função buscava, por exemplo, realizar avaliações de desempenho de políticas para embasar cortes e privatizações. Por fim, a função de legitimação passou a vigorar na década de 1990, considerando que a avaliação provê evidência científica que “justifica decisões políticas, seja para melhorar, reduzir ou eliminar os programas” (Derlien *apud* Oliveira; Passador, 2019, p. 327). Essa função, segundo Oliveira e Passador (2019, p. 327), representa o “retorno ao modelo baseado na ciência, porém, com nova roupagem”. Surgem, assim, as avaliações baseadas em evidências, por meio de “estudos com abordagens experimentais, com uso de randomização (grupos controle e tratamento) ou quase experimentais” (Ibid.), que visam a verificação dos impactos causados pelas políticas públicas.

Ademais, acredita-se que o sucesso da avaliação depende de sua incorporação efetiva pelas instituições e atores implementadores, o que beneficia

tanto o desenvolvimento institucional quanto o fortalecimento da democracia, por meio da transparência, controle social e participação cidadã. Aqui se colocam as dificuldades para incorporação da avaliação nos órgãos gestores, assunto que será abordado no tópico a seguir.

2.6. Dificuldades e necessidades para a institucionalização da avaliação de políticas públicas

A institucionalização da avaliação de políticas públicas pelos órgãos gestores é um desafio complexo que enfrenta diversos entraves. Uma das principais barreiras diz respeito ao planejamento, já que, muitas vezes, as instituições carecem de estratégias claras e sistemáticas para a execução da avaliação, o que pode resultar em uma abordagem fragmentada e ineficiente. Avaliações “sobre políticas, programas e projetos que não foram desenhados para serem avaliados são necessariamente precárias e inconclusas, por mais competentes e dedicados que sejam os avaliadores” (Garcia, 2001, p. 12). Isso se dá pela dificuldade de mapear a situação inicial, reconstruir o processo de intervenção e estabelecer relações de causa e efeito entre ações e resultados (Ibid.).

Outro entrave para a realização de avaliações é a defensividade dos implementadores e governos em relação aos resultados. Muitas vezes, os atores envolvidos na implementação das políticas podem se sentir ameaçados pela avaliação, temendo críticas ou sanções. Isso pode levar a uma resistência à avaliação e à relutância em aceitar seus resultados, o que compromete a integridade do processo avaliativo. A avaliação pode representar um “problema” para os governantes e gestores, pois os resultados podem expor suas ações a críticas públicas. As informações obtidas nas avaliações podem ser utilizadas pela sociedade e pela mídia para apontar falhas nas políticas governamentais. Ao mesmo tempo, em situações de sucesso, os governantes podem usar os resultados da avaliação para justificar suas ações e obter ganhos políticos (Trevisan; Van Bellen, 2008).

A gestão de fluxos de informação é outra dificuldade. O monitoramento e a avaliação de políticas públicas requerem coleta, análise e disseminação de dados e resultados. A falta de sistemas de informação e de mecanismos eficazes para registrar

e compartilhar esses dados pode prejudicar a qualidade e a utilidade da atividade (Mokate, 2002). A autora alerta, ainda, que há um risco de irrelevância ou falta de importância atribuída à coleta de informações, que pode resultar em simples envios de dados, negligenciando-se sua qualidade. “Se aqueles que fornecem a informação não perceberem a relevância e não virem qualquer benefício direto da participação na coleta de dados, terão pouca motivação para investir esforços na coleta e registro” (Mokate, 2002, p. 121, *tradução própria*).

Há, ainda, os problemas de tempo e custos de se realizar uma avaliação. Uma avaliação adequada requer tempo para coletar dados, analisá-los e interpretá-los. Além disso, os resultados da avaliação devem estar disponíveis para o gestor no tempo adequado ao processo decisório. Avaliações também são dispendiosas e muitos programas não contam com recurso financeiro destinado a esta finalidade (Carneiro, 2013).

A ausência de definição compartilhada dos objetivos da avaliação, de uma teoria adequada para o contexto, também pode levar a esforços dispersos e descoordenados, prejudicando a utilidade da avaliação. A frequente desconexão entre avaliação e tomada de decisão é outra dificuldade para a institucionalização das avaliações. Os resultados da avaliação nem sempre são incorporados às políticas e programas de forma eficaz. Isso ocorre, em parte, devido à falta de uma cultura de aprendizado e adaptação nas instituições governamentais (Capitani, 1993 *apud* Garcia, 2001).

Fernandes (2023) acrescenta os obstáculos na incorporação dos resultados da avaliação na implementação das políticas públicas. O autor identifica estudos¹⁸ que evidenciam que a baixa adesão aos resultados avaliativos pode ser atribuída à inércia organizacional, ao custo de oportunidade da mudança no setor público e às barreiras cognitivas que dificultam a compreensão e interpretação das conclusões das avaliações. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de melhorar os relatórios de avaliação e a maneira como os resultados são comunicados, apresentando-os de forma clara e se evitando “jargões e tecnicidades” (Fernandes, 2023, n.p).

¹⁸ Estudos citados: “Understanding and Increasing Policymakers’ Sensitivity to Program Impact” (Toma; Bell, 2023) e “Training Policymakers in Econometrics” (Mehmood *et al.*, 2021).

Por fim, Ramos e Schabbach (2012, p. 1291) enumeram algumas necessidades para a institucionalização da atividade de avaliação pelos órgãos gestores, são elas: (1) estabelecer sistemas de informações acessíveis e adequados às peculiaridades dos programas sociais para viabilizar a avaliação; (2) reforçar e melhorar os sistemas de informações gerenciais existentes para criar indicadores de desempenho; (3) realizar a avaliação por órgãos independentes para garantir rigor metodológico e imparcialidade, utilizando tanto métodos quantitativos quanto qualitativos; (4) incluir todos os atores envolvidos na avaliação, mapeando suas percepções e fornecendo *feedback*; e (5) ampliar o escopo da avaliação, considerando o contexto da macro política e utilizando modelos dinâmicos que abranjam estruturas organizacionais, recursos de apoio e características socioeconômicas dos envolvidos.

Conforme discutido neste capítulo, o processo avaliativo não se limita a apenas uma fase do ciclo de políticas públicas, devendo ser abordado em todas as etapas, subsidiando o processo decisório. Além disso, visto que a implementação modifica a política, é imperativo que a avaliação se aprofunde nas razões subjacentes às discrepâncias entre a formulação inicial e a implementação efetiva. Isso envolve uma análise cuidadosa da autonomia decisória dos implementadores, suas condições de trabalho, os mecanismos de cooperação em jogo e os incentivos que impulsionam o processo.

Levando em consideração os modelos e abordagens de avaliação de políticas públicas apresentados neste capítulo, assume-se, neste trabalho, o seu caráter eminentemente social, político e substantivo, embora sem desconsiderar aspectos técnicos e instrumentais.

O referencial teórico discutido neste capítulo apresenta diversas abordagens relevantes que podem ser aplicadas em um estudo de caso voltado para uma pesquisa avaliativa processual. Apesar deste trabalho não realizar uma avaliação participativa e decolonial, buscou-se salientar aspectos basilares desses enfoques, com vistas a futuros estudos.

Dada a especificidade da política analisada, que incorpora aspectos da tensão entre colonialidade/decolonialidade e a interculturalidade dos saberes indígenas como conteúdo escolar, as abordagens teóricas apresentadas trazem elementos

interessantes para futuras análises, como, por exemplo, a superação da dependência teórica e a colonização epistemológica de modelos tradicionais de avaliação de políticas públicas (Lima; Gussi, 2021; Ribeiro; Gasparini, 2021; Boullosa *et al.* 2021).

3. Metodologia

Este capítulo fornece informações detalhadas sobre como a pesquisa foi conduzida, desde a escolha do tema até a coleta e análise dos dados, a fim de oferecer uma compreensão clara do contexto e da abordagem metodológica adotada. O estudo, por se caracterizar como uma pesquisa avaliativa, buscou identificar, registrar e analisar dados e informações relevantes que permitissem avaliar a implementação da ASIE-UFRGS, com o intuito de ampliar a compreensão do desenho e do próprio andamento do programa.

Em termos de abrangência, a presente pesquisa, ao focar uma política pública específica – a ASIE do Núcleo UFRGS – configura-se como um estudo de caso, de natureza descritiva (pois descreve determinada realidade ou fenômeno, esclarecendo suas características) e com o emprego de métodos eminentemente qualitativos de produção (levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas e formulários) e de análise dos dados. Embora seja um caso, pretende-se trazer elementos para a avaliação da ASIE em outros locais, e até mesmo para estudos avaliativos de outras políticas públicas.

Conforme Yin (2001) o estudo de caso é utilizado para averiguar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, buscando esclarecer, por exemplo, uma decisão ou um conjunto de decisões, o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e seus resultados. Pode-se dizer que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p. 31).

Dentre as várias possibilidades do uso de estudos de caso, O’Leary (2019) destaca que eles permitem: (1) desmascarar uma teoria, ou seja, pressupostos aceitos podem ser questionados por meio do conhecimento obtido em um estudo de caso; (2) trazer à luz novas variáveis e novas interpretações para um fenômeno; (3) fornecer provas em apoio a uma teoria, ou; (4) formar a base para a elaboração de uma teoria; (5) superar o dilema quantitativo-qualitativo, já que ambas as estratégias podem ser utilizadas em conjunto. Além disso, esses estudos têm valor intrínseco quando os casos são importantes, em si próprios, para determinada organização ou comunidade, isto é: “[...] Poderia ser pertinente, peculiar, desconhecido, mal-

entendido, mal interpretado, marginalizado, erroneamente descrito, despercebido, politicamente explosivo ou foco atual da atenção da mídia” (O’Leary, 2019, p. 284).

O estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa concentra-se na avaliação da implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), com ênfase no Núcleo constituído pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A ASIE, enquanto política pública, visa fortalecer a educação escolar indígena por meio da formação continuada de professores, produção de materiais didáticos contextualizados e valorização das tradições culturais. Este estudo descritivo buscou analisar a implementação da ASIE-UFRGS, utilizando uma abordagem de avaliação processual que envolve: (1) a análise do desenho e histórico da política; (2) a coleta de dados para elucidar a percepção dos participantes sobre os resultados positivos e desafios da política; e (3) a formulação de recomendações para a continuidade da ASIE, considerando a importância de sua avaliação e monitoramento.

O período abordado pela pesquisa compreende desde 2013 (ano de criação da ASIE) até 2023, proporcionando uma visão ampla da trajetória e institucionalização da política. A produção de dados empíricos incorpora diversas fontes as quais incluem, além de documentos institucionais, as percepções sobre a política advindas de cursistas, orientadores de estudo e gestores, como será detalhado posteriormente neste trabalho.

3.1. A relação com o tema e os aspectos éticos

Para descrever adequadamente o percurso metodológico adotado para a realização dessa dissertação, é relevante começar pela trajetória acadêmica da pesquisadora. Iniciei os estudos superiores no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), embora sem concluir, me proporcionou um contato significativo com diversas teorias e pesquisas da área. Essa experiência influenciou minhas pesquisas ao longo da jornada acadêmica, mesmo após a transferência interna para o curso de Administração Pública e Social na mesma Universidade. As pesquisas realizadas geralmente focavam na área da educação, durante a graduação, sob uma perspectiva de análise dos processos organizacionais, embora tangenciassem frequentemente temas pedagógicos. Após concluir a

Administração, o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) ocorreu, consolidando o interesse que já havia sido explorado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁹. Ao entrar no PPGPP, ficou evidente que meus conhecimentos no campo interdisciplinar eram limitados, motivando-me a buscar um aprofundamento significativo na temática.

Mesmo em outros cursos, o contato com a Faculdade de Educação da UFRGS foi mantido, geralmente por meio de trabalhos como bolsista em pesquisas da área. Nesse contexto, a temática de educação escolar indígena foi explorada enquanto trabalhava no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS (ASIE-UFRGS) de 2018 a 2022. Apesar da atuação predominantemente na parte administrativa e financeira da Ação, houve envolvimento direto na pesquisa, participando dos encontros promovidos e contribuindo para a organização da documentação e materiais produzidos. Vale ressaltar que essa experiência foi intensa e satisfatória para minha formação acadêmica e profissional. Essa vivência motivou o desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos nas áreas de Educação, Administração e Políticas Públicas, conduzindo esta pesquisa avaliativa, que tem o potencial de contribuir para a consolidação e aprimoramento da ASIE-UFRGS.

Assim, enquanto mestranda do PPGPP foi realizada uma avaliação externa da ASIE-UFRGS, embora eu tenha participado da Ação até o recebimento da bolsa de estudos da CAPES (em março de 2022), o que me propiciou familiaridade com a temática e com o universo empírico, facilitando o acesso a informações, documentos, e a pessoas chave dessa política. Ao mesmo tempo, a experiência citada também me exigiu controlar juízos de valor e visões prévias, de forma a garantir a isenção possível à análise.

Esta dissertação é parte do curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFRGS que, além da defesa final, também suscitou uma apresentação para qualificação do projeto de pesquisa, realizada em 26/04/2022. Nesse momento, foram recebidas diversas críticas e sugestões, dentre elas, a necessidade de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade (CEP-UFRGS) via

¹⁹ Trabalho intitulado “Análise da implementação da política de ensino remoto em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre”. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/225366>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

Plataforma Brasil²⁰, pois parte da investigação envolvia contato com seres humanos. Assim, iniciou-se o processo de apreciação do projeto de pesquisa pelo CEP-UFRGS: o projeto foi inserido na Plataforma Brasil em 26/07/2022, quando foi anexada a documentação exigida²¹. Em 29/08/2022 o CEP retornou com um parecer sugerindo diversas adequações no texto e anexos ao projeto, tais como: elaboração de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de convites para participantes da pesquisa, adequações no cronograma e orçamento, além de solicitar a remoção da opção marcada como “pesquisa com povos indígenas”, por entenderem que se tratava de pesquisa do programa ASIE e não dos indígenas em si.

As adequações requeridas no primeiro parecer foram respondidas e encaminhadas pela pesquisadora em 10/11/2022 para nova apreciação do CEP-UFRGS. Em 08/12/2022, o CEP enviou um novo parecer contendo uma avaliação das modificações realizadas e solicitando novas adequações no TCLE (esclarecimento quanto ao modo que iriam ser convidados os participantes da pesquisa), no cronograma e no orçamento da pesquisa. Essas pendências foram atendidas pela pesquisadora em 12/12/2022 e reencaminhadas para apreciação do CEP, que aprovou o projeto de pesquisa em 19/12/2022 por meio de parecer consubstanciado (ver Anexo B).

Assim, o projeto tramitou na Plataforma Brasil durante o período de julho a dezembro de 2022, o que acarretou certo atraso no cronograma de pesquisa, contudo, esse processo possibilitou diversos ajustes e progressos no texto original, permitindo a qualificação da metodologia e uma melhor definição dos instrumentos de coleta de dados.

Mais do que um aspecto meramente formal, a aprovação pelo Comitê de Ética da UFRGS foi importante por se tratar de política pública envolvendo educação de povos indígenas. Conforme Bonin e Bergamaschi (2017), as pesquisas com povos indígenas têm sofrido fortes críticas em relação, principalmente, à racionalidade que lhes é subjacente, pois os saberes desses grupos tendem a ser banalizados, demonstrando assimetrias de poder. Nesse sentido, as autoras defendem pesquisas

²⁰ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Disponível em: <<https://bit.ly/3tRLIsU>>. Acesso em: 23 set. 2023.

²¹ Processo nº 60971422.0.0000.5347.

colaborativas integrando pesquisadores indígenas e não indígenas em diálogo respeitoso e com “uma escuta sensível, [para] entender o funcionamento interno de cada povo para construir, singularmente, relações de pesquisa” (Bonin, Bergamaschi; 2017, p. 261).

Em relação à sensibilidade para a realização e utilização de tais investigações, Smith (2018, p. 13) alerta que:

O poder da pesquisa não estava nas visitas realizadas pelos pesquisadores a nossas comunidades, nem em seu trabalho de campo e nas questões desrespeitosas frequentemente formuladas por eles. O maior dos perigos, no entanto, residia nas políticas que foram introduzidas gradativamente em cada aspecto de nossas vidas, legitimadas pela pesquisa e frequentemente fomentadas por ideologias. [...] Em um nível guiado estritamente pelo senso comum, falava-se da total inutilidade de tais pesquisas para nós do mundo indígena, o que contrastava com a absoluta utilidade que tinham para aqueles que a manuseavam como um instrumento para o seu próprio proveito. Tais pesquisas nos informavam de coisas que nós já sabíamos, sugeriam outras que não iriam funcionar, e conferiam carreira profissional a pessoas que já tinham emprego. “Nós somos as pessoas mais pesquisadas no mundo” é um comentário que eu tenho ouvido frequentemente nas mais distintas comunidades indígenas. A veracidade desse comentário é sem importância; o que é necessário considerar seriamente é o sentimento de peso e ceticismo não pronunciado que essa mensagem carrega.

Nesse aspecto, cita-se a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 304/2000 (Brasil, 2000) – complementada pela Resolução Nº 196, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996b) – que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. A resolução prescreve sobre a necessidade de se contar com a concordância da comunidade alvo da pesquisa “por intermédio das respectivas organizações indígenas ou conselhos locais, sem prejuízo do consentimento individual, que em comum acordo com as referidas comunidades designarão o intermediário para o contato entre pesquisador e a comunidade” (Brasil, 2000). Neste caso, o instrumento utilizado para garantir a conformidade da pesquisa à normativa, foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice A), chancelado pelo Comitê de Ética da Universidade.

Ainda quanto aos aspectos éticos da pesquisa, destaca-se que na análise do material empírico foram omitidos os nomes dos participantes e interlocutores.

3.2. Procedimentos de produção dos dados

Após a aprovação pelo CEP-UFRGS, foi iniciada a pesquisa propriamente dita. Para o atingimento do primeiro objetivo específico – descrever o histórico, os objetivos, os principais atores e a estrutura institucional da política pública – foram realizadas revisão bibliográfica, pesquisa documental (em documentos internos da Ação, como planos de trabalho e relatórios finais das edições dos cursos) e entrevistas com gestores (federal e locais).

Já para a produção de informações para responder aos outros objetivos específicos – conhecer como os participantes avaliam a ASIE quanto aos resultados alcançados, e quais desafios identificam em sua execução; levantar sugestões para o aprimoramento do Programa e para a continuidade da realização de pesquisas avaliativas da política pública em foco – os procedimentos utilizados foram: a) três entrevistas com gestores realizadas pela pesquisadora e dois formulários eletrônicos de sondagem de opinião (via *Google Forms*) elaborados e encaminhados pela pesquisadora e preenchidos por participantes da ASIE-UFRGS (ambos os procedimentos realizados em 2023); b) análise de fichas de avaliação e registros de encontros ocorridos em 2015.

O planejamento inicial da coleta de informações previa a realização de três entrevistas com gestores, uma roda de conversa com orientadores de estudo e o preenchimento de 23 formulários *online* por professores cursistas, conforme o quadro a seguir.

Quadro 5. Planejamento inicial da coleta de dados

INSTRUMENTO	PARTICIPANTES DA ASIE-UFRGS	DELIMITAÇÃO QUANTITATIVA
Entrevista 1	Gestor da Política no MEC	1 entrevistado
Entrevista 2	Gestores da Ação na UFRGS	2 entrevistadas
Roda de conversa	Orientadores de estudo	5 participantes
Formulário <i>online</i>	Professores cursistas	23 respondentes

Fonte: elaboração própria.

Contudo, o planejamento inicial sofreu alterações por decorrência: do tempo de tramitação na Plataforma Brasil e no CEP-UFRGS, da não ocorrência de encontros presenciais da equipe de orientadores de estudo pela coordenação da ASIE-UFRGS,

e da baixa adesão dos participantes ao preenchimento do formulário *online*, apesar dos reforços ao convite feitos pela pesquisadora. Assim, a coleta de dados primários efetivamente sucedida consta no quadro abaixo.

Quadro 6. Coleta de dados primários realizada

INSTRUMENTO	PÚBLICO-ALVO	AMOSTRA	DATA/PERÍODO
Entrevista 01	Gestor da Política no MEC	1 entrevistado	29/03/2023 Duração: 1 hora
Entrevista 02	Gestor da Ação na UFRGS 1	1 entrevistada	04/04/2023 Duração: 1 hora
Entrevista 03	Gestor da Ação na UFRGS 2	1 entrevistada	05/04/2023 Duração: 1 hora
Formulário <i>online</i>	Orientadores de estudo	2 respondentes	O formulário aceitou respostas durante todo o mês de junho de 2023, com reforços ao convite para incentivar o retorno do público-alvo.

Fonte: elaboração própria.

Conforme prevista no projeto de pesquisa, a primeira entrevista semiestruturada – com o gestor operacional da política no Ministério da Educação (MEC) – ocorreu em 23/03/2023 por videoconferência (na plataforma *Google Meet*). Ela teve duração de uma hora e as questões abordadas constam no Apêndice B. O TCLE foi coletado por e-mail, com assinaturas escaneadas.

As entrevistas com os gestores da ASIE-UFRGS também ocorreram por videoconferência (plataforma *Google Meet*), em 04 e 05/04/2023, com a duração de uma hora cada, e as questões debatidas constam no Apêndice B. Os TCLE também foram coletados e assinados de forma *online*, via e-mail, com o documento digitalizado.

Já o formulário eletrônico de sondagem de opinião foi enviado a: todos os 23 orientadores de estudo, um pesquisador, um formador e um coordenador (todos indígenas e integrantes da equipe executora da 5ª edição da ASIE-UFRGS), de modo a contemplar os participantes da Ação com função de “burocratas de nível de rua” (Lotta; Pires; Oliveira, 2015). O acréscimo de três integrantes que não eram orientadores de estudo se deu em razão do seu histórico de engajamento e participação na política. O formulário eletrônico aceitou respostas durante o mês de junho de 2023 e as questões detalhadas constam no Apêndice B deste trabalho.

Contudo, apenas dois formulários retornaram preenchidos, mesmo com o envio de dois convites a 26 participantes da ASIE (orientadores, pesquisadores, formadores e coordenador adjunto): (1) em 23/05/2023 via *WhatsApp* com texto, *link* do formulário e áudio – no qual me apresento e convido os orientadores de estudo a participarem da pesquisa; (2) em 24/05/2023 por e-mail direcionado aos orientadores de estudo. Ambos os convites (vide Apêndice C) foram enviados pela equipe coordenadora da Ação, conforme orientação do CEP-UFRGS²².

Posteriormente, foi obtido acesso a formulários de avaliação aplicados pela equipe executora da ASIE-UFRGS aos cursistas em 2015, no final da 1ª edição da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS, além de outros registros de avaliações feitas pelos orientadores de estudo. A coleta desse material, incluído na pesquisa, ocorreu durante um encontro da Ação realizado em janeiro de 2015, em Passo Fundo/RS, e, posteriormente, com o envio dos formulários, por e-mail, aos orientadores de estudo e aos cursistas (o modelo dos formulários enviados por e-mail encontram-se no Anexo C deste trabalho).

O material coletado pela equipe executora da ASIE-UFRGS em 2015 teve como objetivo avaliar os resultados e identificar desafios no desenvolvimento da primeira edição da Ação na UFRGS. Essa coleta visou captar a percepção dos participantes (cursistas e orientadores de estudo) em relação ao andamento do projeto, proporcionando subsídios para a elaboração de relatórios e o aprimoramento da prática para a edição subsequente.

O quadro abaixo sintetiza o conjunto de materiais obtidos, produzidos e analisados.

²² Conforme parecer consubstanciado do CEP-UFRGS, pesquisas em ambiente virtual devem observar o Ofício Circular CONEP/SECNS/MS nº 2/2021, quanto a orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual e a Lei nº 13.709, Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). As instituições não podem fornecer dados pessoais e/ou sensíveis dos participantes, como, por exemplo, o e-mail de contato. Assim, foi indicado que, para o contato, a instituição encaminhasse o e-mail de convite à pesquisa, elaborado pelos pesquisadores, aos potenciais participantes, para que esses indivíduos decidissem anonimamente em participar ou não do estudo.

Quadro 7. Resumo dos materiais analisados

Fonte	Instrumento	Perfil dos respondentes	Respondentes	Síntese das questões
Material produzido pela equipe executora da ASIE-UFRGS, ao final da primeira edição, em 2015	Fichas de avaliação	Orientadores kaingang	5	1) Atividades desenvolvidas; 2) Aspectos positivos; 3) Aspectos a serem aperfeiçoados; 4) Sugestões e encaminhamentos.
	Avaliações do Encontro de Passo Fundo	Orientadores kaingang	13	Avaliação abordando os pontos positivos e negativos do encontro, além de sugestões.
	Fichas de avaliação	Professores e cursistas kaingang	20	1) Como foi sua participação? 2) Qual a importância do programa? 3) Sugestões para a próxima edição.
	Relato oral produzido por orientadores guarani	Professores cursistas guarani	11	Breve relato oral avaliando aspectos gerais da 1ª edição da ASIE-UFRGS.
Material produzido pela pesquisadora em 2023	Entrevistas com gestores	Um gestor no MEC e dois gestores na UFRGS	3	1) Histórico da ASIE; 2) Houve modificações? 3) Resultados da Ação; 4) Como avaliar?
	Formulário de preenchimento <i>online</i>	Orientador guarani e coordenador adjunto kaingang	2	1) O que avaliar; 2) Como avaliar; 3) Resultados positivos; 4) Dificuldades.
			Total 54	

Fonte: elaboração própria.

Embora tenham decorrido oito anos da realização dos dois levantamentos, considerou-se relevante resgatar o material da primeira edição que estava disponível nos documentos internos da ASIE-UFRGS, salientando que, até a realização desta dissertação, esse material não havia sido incorporado por pesquisa acadêmica.

3.3. Procedimentos de análise e codificação dos dados

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, optou-se pela utilização do método de Análise Temática (AT), que busca entender um fenômeno em profundidade por meio de padrões e suas repetições em um conjunto de dados. Segundo Minayo (2007), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado” (Minayo, 2007, p. 316).

De acordo com Souza (2019, p. 52), “a AT é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”. Ainda segundo a autora, a AT compartilha semelhanças com métodos tradicionalmente utilizados na análise qualitativa, pois incorpora elementos como: identificação de padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna e heterogeneidade externa nas categorias ou temas.

O método tem como vantagem sua flexibilidade, pois “através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados” (Braun; Clarke, 2006, *apud* Souza, 2019). Essa ferramenta apresenta orientações amplas e não regras fixas a serem seguidas, podendo ser dividida nas etapas expostas no quadro 8, abaixo.

Quadro 8. Fases da Análise Temática

FASE	DESCRIÇÃO
Fase 1: Familiarização com os dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
Fase 2: Geração dos códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
Fase 3: Busca por temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
Fase 4: Revisão dos temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
Fase 5: Definição e denominação dos temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
Fase 6: Produção do relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com a pergunta de pesquisa e a literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza (2019).

O material empírico – composto por fichas, formulários de avaliação, entrevistas, relatos orais e documentos – passou por uma análise detalhada. Os segmentos, que incluem palavras, trechos, frases e parágrafos, foram codificados com base nos temas e ideias mais frequentes e relevantes para os objetivos do estudo (resultados positivos, dificuldades, sugestões para o aprimoramento da política, dentre outros itens). O objetivo foi integrar abordagens orientadas por dados (*data-driven*) e

orientadas por teoria (*theory-driven*). Na abordagem *data-driven*, os temas são derivados diretamente dos dados, enquanto na *theory-driven*, os temas representam aproximações com a teoria (Souza, 2019).

Os instrumentos de coleta de dados continham questões que delineavam as categorias principais, como, por exemplo, dificuldades. No entanto, a análise do material foi conduzida de maneira indutiva, abrangendo a totalidade do conteúdo, em vez de ser realizada questão por questão. As codificações do material empírico estão apresentadas nas duas tabelas subsequentes.

Tabela 1. Temas recorrentes na avaliação dos orientadores e cursistas (2015)

Temas e subtemas	Contagem
Atividades desenvolvidas	20
Resgate de aspectos culturais	16
Pesquisa com os mais velhos e/ou lideranças	4
Importância da ASIE e resultados positivos	56
Troca de saberes/experiências	16
Qualificação da educação e/ou do trabalho docente	14
Valorização da cultura/língua	11
Aprendizado/construção do conhecimento	6
Envolvimento com a comunidade	4
Resgate de aspectos culturais	3
Valorização dos conhecimentos dos mais velhos	2
Dificuldades e sugestões para aprimoramento da ASIE	48
Mais encontros	19
Questões referentes à participação	14
"Levar mais a sério"	3
Deslocamentos	2
Produzir mais materiais didáticos / Publicar os materiais produzidos	2
Sugestões de atividades e oficinas	2
Continuidade da ASIE	2
Maior organização e planejamento	2
Incorporação da ASIE no currículo escolar	1
Mais recursos para transporte	1
Total Geral	124

Fonte: elaboração própria.

Essas codificações iniciais dos trechos do material empírico (avaliações de coordenadores e cursistas, em 2015) foram sintetizadas nos seguintes eixos de análise dos resultados da pesquisa avaliativa, apresentados em capítulo posterior desta dissertação: a) atividades desenvolvidas; b) considerações sobre a importância

e resultados positivos da ASIE-UFRGS; c) dificuldades e sugestões para o aprimoramento da política. Cabe salientar que essas avaliações realizadas pela coordenação não se repetiram nas edições posteriores a 2015.

Tabela 2. Temas recorrentes nas entrevistas e formulários online (2023)

Temas e subtemas	Contagem
Descrição da ASIE	26
Descrição da ASIE em nível local (UFRGS)	8
Descrição da ASIE em nível federal - alterações no desenho da política	6
Descrição da ASIE em nível federal - histórico	4
Descrição da ASIE em nível federal - desenho da política	3
Descrição da ASIE em nível federal - outros núcleos	2
Descrição da ASIE em nível federal - formação da agenda	2
Descrição da ASIE em nível federal - financiamento	1
Dificuldades	21
Aspectos institucionais - especificidades da ASIE	5
Questões referentes à participação e/ou apoio institucional	5
Dificuldade em avaliar e/ou falta de avaliação	5
Aspectos políticos - mudanças de governo	4
Financiamento	2
Importância de ASIE e resultados positivos	7
ASIE como espaço de fortalecimento das questões indígenas	4
Materiais didáticos produzidos	2
Qualificação da educação e/ou do trabalho docente	1
Importância da avaliação e sugestões para aprimoramento da ASIE	14
Sugestões de como avaliar	4
Alterações em aspectos institucionais	3
Avaliação para ampliação e institucionalização da ASIE	3
Sugestões do que avaliar	2
Incorporação da ASIE no currículo escolar	2
Total Geral	68

Fonte: elaboração própria.

A partir da sistematização desses trechos do material empírico (entrevistas e formulários aplicados em 2023), foram construídos os seguintes eixos de apresentação dos resultados, examinados em capítulo subsequente desta dissertação: a) importância da ASIE e resultados positivos; b) dificuldades; c) importância da avaliação e sugestões para o aprimoramento da ASIE. Algumas informações sobre a descrição da ASIE e a trajetória da política, obtidas nas entrevistas com gestores, foram incorporadas à análise desenvolvida no próximo capítulo, que contextualiza a política pública, desde os seus pressupostos, passando

pela sua criação e formalização e indo até a sua implementação, em nível federal e local.

4. A Escola Intercultural Indígena e a Ação Saberes Indígenas na Escola

Este capítulo descreve como se desenvolveu a política nacional denominada “Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)”, destacando os seus pressupostos e marcos institucionais, e, na sequência, como se deu o processo de estruturação do Núcleo da ASIE na UFRGS, ainda em funcionamento. Para essa contextualização, foi realizada revisão bibliográfica e análise documental (planos de trabalho, relatórios, fichas de avaliação e outros documentos internos da ASIE-UFRGS), bem como análise temática das entrevistas realizadas com gestores da ASIE.

Apesar de a demanda em torno da construção de um currículo diferenciado, do apoio para formação docente especializada e da produção de materiais didáticos específicos para a educação escolar indígena já ser antiga, presente inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1966) (Brasil, 1996a), um marco importante de sistematização e registro dessas demandas foi a I Conferência de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), em 2009.

De fato, um esboço a respeito do que viria a se materializar na Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) veio da participação popular por meio das conferências nacionais em educação, mais especificamente a respeito da educação escolar indígena. Nesse contexto, a I Conferência de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) seguiu o rito completo das conferências nacionais²³, ou seja, foi precedida por encontros locais e regionais. Ocorreram 1.836 conferências em escolas, chamadas de conferências nas comunidades educativas; 18 conferências regionais com a participação de diversos atores; culminando na I CONEEI, que aconteceu entre 16 e 20 de novembro de 2009 em Luziânia (no estado de Goiás), com a participação de 210 povos indígenas. Estima-se que a I CONEEI “mobilizou 50.000 pessoas entre representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do Poder Público que diretamente participaram de alguma etapa do processo da Conferência” (I CONEEI, 2009, p. 3). Todos esses momentos promoveram a ampliação do debate sobre o papel

²³ Sobre o tema das conferências nacionais, consultar: Avritzer (2012).

da educação escolar indígena, seus avanços e desafios, tendo como principais objetivos:

[...] I) consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena; II) discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais; III) propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e IV) pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena (I CONEEI, 2009, p. 1).

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 Etnoeducacionais²⁴, 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). Conforme o documento final da I CONEEI,

O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, organizações governamentais e não-governamentais, com comprovada experiência na área e/ou pelas associações indígenas, para garantir a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como dos demais profissionais envolvidos com a educação escolar indígena, com o devido acompanhamento pedagógico (I CONEEI, 2009, p. 5).

Dessa forma fica expressa a preocupação com a formação docente, e ainda mais, fica explícito na “Parte 2” do documento, que regulamenta as “diretrizes para a educação escolar indígena”, em seu ponto 13, que, em forma de demanda, solicita que o Ministério da Educação (MEC) garanta “programas de formação de professores

²⁴ O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais (TEE). Os TEE são baseados na distribuição dos povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados, independentemente da divisão político-administrativa do país. A divisão em TEE permite planos de ação que abordam diagnóstico e planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais, assim como a divisão de responsabilidades pelos entes federados. Para a instituição dos TEE deverão ser ouvidas as comunidades envolvidas além de representantes do governo e da FUNAI, sendo optativa sua adesão (Brasil, 2009).

indígenas bilíngues e multilíngues, de forma regular, com apoio técnico e financeiro, a partir da realidade sociolinguística de cada povo, promovendo a avaliação da abordagem das línguas indígenas nesta formação” (I CONEEI, 2009, p. 7).

Já os pontos 16 e 17, da mesma parte do documento citado, trazem orientações relativas aos materiais didáticos específicos para a educação indígena:

16) O MEC e as Secretarias de Educação devem garantir e ampliar os recursos financeiros para a produção, avaliação, publicação e distribuição de materiais específicos de qualidade para as escolas indígenas, assim como para a reedição de livros e outros materiais em uso para atendimento das escolas indígenas e das demandas surgidas com a Lei nº 11.645/2008. 17) A produção de materiais específicos deve envolver professores, especialistas e sábios indígenas (I CONEEI, 2009, p. 8).

Já a Lei citada acima (Brasil, 2008) prescreve uma alteração na LDB que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Conforme Ângelo (2019), essa normativa apresenta entraves em sua efetivação nas escolas, devido à falta de acompanhamento desse processo, contingenciamento de recursos, dentre outros fatores.

Luciano (2019) alerta para o fato de que, mesmo com a participação dos povos indígenas na formulação da demanda que culminou na criação da ASIE, o programa é concebido nos moldes da sociedade ocidental e colonial. Nas palavras da autora:

A problemática que apresenta-se nos moldes da ASIE, muito embora a Ação tenha sido criada em atendimento às demandas dos povos indígenas efetivadas durante a realização da I CONEEI, em dezembro/2009, e se proponha a reconhecer, aproximar-se e promover os saberes e fazeres indígenas nos processos de formação de docentes indígenas e no cotidiano pedagógico das escolas indígenas, é uma iniciativa também concebida dentro da matriz epistemológica, ontológica e cosmológica da sociedade colonial dominante. As próprias noções de infância, alfabetização, numeramento, letramento não fazem parte da gramática sociocultural e racional dos povos indígenas. Fazem parte, isto sim, do arsenal sociocultural ocidental que subjugou, dominou e violentou povos, sociedades e culturas inteiras no mundo e continua vigendo em nossos tempos de diferentes modos e com diferentes argumentos. Logo, precisa ser investigado, compreendido e ressignificado (Luciano, 2019, p. 34).

A escola indígena também apresenta essa ambiguidade, ou seja, busca entender a cultura ocidental enquanto tenta preservar sua identidade, remetendo ao conceito de interculturalidade. Baniwa (2023, p. 8), nesse mesmo sentido, complementa que

É importante entendermos que a instituição escolar e a ideia de educação intercultural são invenções do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprias da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Ou seja, a escola tem a missão de reprodução do *modus operandi*, *modus pensanti* e *do modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico. [...] Acontece que, ao longo do tempo, essa cosmologia foi sendo constituída de modo sofisticado, sistêmico e pretensamente imperativo e universal. Dessa forma, a escola foi sendo conhecida e imposta como um imperativo necessário e imprescindível para a existência, sobrevivência e desenvolvimento das sociedades humanas. Foi assim que a escola se tornou no instrumento mais poderoso e eficaz de colonização e de colonialidade ainda vigente em nossos dias.

Essa problematização é importante para situarmos a escola e a educação no modo de vida do indígena, pois não foi sem conflito e contradições que a questão foi sendo valorizada. De acordo com Baniwa (2023), há duas perspectivas em relação à interculturalidade, a primeira é vista como uma promessa de diálogo discursivo e ainda colonizador. Walsh (2009) corrobora com essa ideia ao afirmar que se emprega a “interculturalidade” como um argumento contra a etnoeducação sustentando que o currículo pode incorporar elementos da prática local, mas que esse conhecimento não faz parte de uma verdadeira episteme, de uma “ciência real”, o que a autora denomina de paradigma multicultural. Para ela, “tendências hegemônicas trabalham para diluir esse outro caráter e essa outra lógica com a qual se disfarça nada menos que o multiculturalismo neoliberal” tanto assumindo esse discurso no interior dos Estados, quanto por instituições multilaterais, como o Banco Mundial (Walsh, 2009, p. 22). Trata-se de uma perspectiva que se apropria dos “conceitos concebidos pelos grupos subalternos como indicadores da diferença colonial dentro dos paradigmas hegemônicos, esvaziando-os de sua oposição política, ética e epistêmica” (Ibid., p. 24).

Já a outra perspectiva seria a interculturalidade como caminho “para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas, a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética” (Baniwa, 2023, p. 8-9). Sendo assim, a interculturalidade crítica não está “pronta”, sendo imperativa sua construção cotidiana pelos grupos subalternizados. A escola intercultural indígena tem se orientado por tal abordagem, ou seja,

[...] buscando empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado, intra e extra aldeia/escola. Na perspectiva das comunidades indígenas, a escola indígena intercultural deve ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado, fundamentalmente, do desconhecimento dos *modus operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar, ao máximo possível, os *modus pensanti e operandi* dos colonizadores (Baniwa, 2023, p. 9).

Para Walsh (2009), essa segunda perspectiva de interculturalidade deve contemplar a perspectiva colonial, na dimensão do poder. Somente quando se entende a interculturalidade em conjunto com a diferença colonial é que se pode perceber:

[...] uma realidade estrutural histórica e sociopolítica que precisa de descolonização e transformação. Mais que isso: denota e requer uma ação transformadora, uma ação que não se limite à esfera do político, e sim que infiltre um verdadeiro sistema de pensamento (Walsh, 2009, p. 26).

Então, a verdadeira escola intercultural defendida pela última abordagem, ao mesmo tempo que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos, também deseja transmitir seus próprios valores, conhecimentos e identidade. Bawina (2013, p. 8) diz que há, de certa forma, “um entendimento comum entre os povos indígenas de que a escola deve contribuir para possibilitar uma relação menos desigual e desvantajosa com a sociedade nacional e global”. Ademais, a escola intercultural também engloba uma multiplicidade de experiências pedagógicas, além da própria direção e significados. Não há um modelo homogêneo, cada comunidade experimenta diferentes realidades e isso influi em suas expectativas quanto à escola intercultural indígena. De acordo com Bruno Ferreira (2020), primeiro doutor indígena formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)²⁵ e integrante da ASIE-UFRGS, que em sua tese de doutorado discute elementos para a consolidação da escola indígena kaingang diferenciada e de qualidade:

A partir das realidades dos povos indígenas decorrem suas reivindicações, que são debates coletivos sobre o que se quer da escola. São estes debates coletivos que promovem o aprofundamento do perfil diferenciado, específico e de qualidade da escola, respondendo às reivindicações produzidas nas e pelas comunidades escolares do povo onde a instituição está instalada, qualificando assim os seus resultados. Nesse sentido, a ideia de “escola de

²⁵ Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação (Faced), onde também realizou seu mestrado acadêmico. Disponível em: <<https://bit.ly/49cJ5SE>>. Acesso em 23 jul. 2023.

qualidade” deve ser elaborada nos debates, com contribuições das lideranças tradicionais, os velhos que conhecem a história do povo (Ferreira, 2020, p. 142).

Ferreira (2020) destaca, ainda, três aspectos da construção da escola indígena kaingang: primeiro, trata-se uma construção coletiva, respeitando a organização política, as lideranças, os velhos e os modos de vida dessas comunidades; segundo, a valorização da oralidade na transmissão de conhecimentos e cosmologia próprios; e terceiro, a importância atribuída aos velhos – os antigos e sábios – pelas comunidades, como essenciais à transmissão de conhecimentos ancestrais através das gerações.

Depois de apresentados os princípios e ideias subjacentes à política pública em análise, passa-se, agora, a descrever sua criação e histórico de implementação nacional e local, ou seja, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A ASIE foi instituída pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.061/2013 (Brasil, 2013a) e regulamentada pela Portaria do MEC nº 98/2013 (Brasil, 2013b) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A política pública faz parte do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE (Brasil, 2009 e 2013c), que visa articular apoio técnico e financeiro para a organizar e fortalecer a educação escolar indígena.

Tratando-se de uma política com aporte da União, mas de execução descentralizada, a ASIE busca articular as ações das Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, das prefeituras municipais e, sobretudo, das Instituições de Ensino Superior (IES) que aderirem à Ação, com a finalidade de ofertar formação continuada a professores de educação escolar indígena na educação básica. O seu foco principal é promover os direitos dos povos indígenas por meio do fortalecimento da educação escolar indígena etnoterritorializada, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos. A normativa que regulamenta a política detalha os seus objetivos:

I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica; 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 conhecimentos 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 (Brasil, 2013).

Como se percebe, os objetivos da Ação atendem algumas das demandas da I CONEEI, conforme exposto anteriormente. O foco principal é a formação de professores, porém, também contempla a criação e disponibilização de materiais e subsídios – como o currículo escolar – que devem ser desenvolvidos de forma específica, e de acordo com a realidade sociolinguística de cada comunidade. Trata-se de uma política inovadora que requer um trabalho complexo “decorrente das reivindicações históricas destes povos que lutam por uma educação escolar diferenciada e de qualidade” (Bergamaschi; Menezes, 2020, p. 17).

Como critério para participação das Instituições de Ensino Superior (IES) na Ação, o MEC definiu o envolvimento em ações e pesquisas das IES com a educação indígena. Na 1ª edição participaram 23 IES, dentre elas a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo sido convidado o então Reitor da Universidade²⁶.

Naquela ocasião a UFRGS estava bastante envolvida em trabalhos e pesquisas junto aos povos indígenas em várias áreas, como na Antropologia, nas Artes, na Linguística, na Educação, dentre outras. Além da própria chegada e presença de alunos indígenas na Universidade, por meio da Lei nº 12.711/2012 (Lei das Cotas)²⁷.

Ao aderir à Ação, a Universidade passou a articular e a planejar a primeira edição da ASIE-UFRGS. Seu primeiro movimento foi contatar a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), responsável por toda a educação escolar indígena no estado. O suporte da SEDUC/RS proporcionou a realização de um interessante diagnóstico sobre os dados educacionais indígenas no estado, incluindo número de professores, escolas, terras indígenas (TIs), além de dados mais detalhados, como o uso (ou não) do idioma originário nas escolas e

²⁶ O documento, que consta no Anexo A desta dissertação, é assinado por Macaé Maria Evaristo dos Santos, liderança política do Partido dos Trabalhadores (PT) e educadora, e por Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara), reconhecida ativista indígena e também educadora.

²⁷ De acordo com o Ministério da Educação: “a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 estabelece as diretrizes e regras sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, dispondo especificamente sobre os percentuais de vagas que devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação”. Disponível em: <<https://bit.ly/3FG40zO>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

comunidades. Essas informações foram utilizadas no Plano de Trabalho da primeira edição da Ação.

Um segundo movimento foi feito junto à Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), integrante da SECADI/MEC, a fim de definir o quantitativo de professores indígenas que a ASIE-UFRGS poderia atender na primeira edição. De acordo com o Plano de Trabalho da 1ª edição da ASIE-UFRGS (2014):

Iniciamos o trabalho com a possibilidade de implementar a formação de 200 professores e 20 orientadores de estudo. Com isso, a RSIE [Rede Saberes Indígenas na Escola] contemplou a totalidade dos professores Guarani das 27 escolas em funcionamento e pouco mais da metade dos professores Kaingang, grupo que corresponde a 48 escolas de um total de 51 instituições. A abrangência do projeto estende-se a 27 Terras Indígenas Guarani e 25 Terras Indígenas Kaingang, compreendendo 51 municípios do estado do Rio Grande do Sul (ASIE-UFRGS, 2014).

Desde o início, o intuito da UFRGS foi abranger a totalidade de escolas e professores indígenas do estado do Rio Grande do Sul. Porém, defendia-se uma orientação distinta da do MEC: para este Ministério, cada edição da Ação deveria envolver diferentes professores cursistas; já para a UFRGS, as edições deveriam avançar nos objetivos da normativa, promovendo cursos diferentes mesmo que para os mesmos cursistas.

Quanto à equipe atuante na IES, a Ação caracterizou-se como interdepartamental: sediada na Faculdade de Educação, o Núcleo contou com a participação de professores e alunos do Departamento de Música, do Instituto de Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, além de pesquisadores externos. Destaca-se, também, a participação de alunos indígenas da graduação, mestrado e doutorado que vieram a integrar a equipe em diferentes momentos.

O apoio e participação da SEDUC/RS também foi essencial na etapa seguinte, custeando – juntamente com a Faculdade de Educação (FACED) – a vinda de professores e lideranças indígenas do interior do estado para uma reunião na Universidade, em 08/11/2013 na FACED, com a finalidade de apresentação do Programa e para que os povos decidissem sobre sua participação ou não nele. “A composição do grupo foi discutida por lideranças de cada povo que, ao final das discussões (realizadas nos idiomas originários), nos informavam seus consensos” (ASIE-UFRGS, 2014). De acordo com a coordenadora da Ação na época (Gestor UFRGS 1, Entrevista 02, 2023), nesse início houve bastante desconfiança por parte

dos indígenas, que inclusive manifestaram que já tinham realizado projetos semelhantes e nunca tinham visto suas produções de materiais didáticos publicados (Entrevista 02).

A partir da definição do quantitativo de pessoal a ser inserido na Ação, foi necessária uma força-tarefa na FACED-UFRGS para o cadastramento da equipe e cursistas. Esse trabalho envolveu preencher fichas, recolher documentos e cadastrar cada participante e cursista na plataforma utilizada pelo MEC para gestão da Ação, o site SISindígena²⁸. Ele foi extremamente difícil, visto que muitos indígenas não possuíam endereço de e-mail, o que obrigou a equipe a criar e-mails e cadastrar o pessoal, um a um. “Cadastramos primeiro os professores Guarani (janeiro de 2014) e, na sequência, os professores Kaingang (março de 2014)” tendo “no início do mês de setembro, 90% dos professores recebendo a bolsa. O fato de alguns professores cursistas ainda não terem acessado o banco para retirar o valor da bolsa ou mesmo os 10% que estão em processo de regularização da bolsa ainda causa desconforto junto às equipes de formação” (ASIE-UFRGS, 2014). Conforme o relatório da primeira edição da ASIE-UFRGS:

[...] uma das atividades que envolveu profundamente e por um longo período a coordenação foi o cadastramento dos professores, pois a ficha a ser preenchida necessitou de muitas informações, muitas delas de difícil entendimento e acesso por parte dos educadores indígenas. Houve algumas dificuldades de comunicação, a indisposição de algumas agências bancárias no atendimento aos professores indígenas que recorriam ao banco para saber se já se encontrava o depósito da bolsa. Enfim, foram situações intermediadas pela coordenação que, em alguns casos, interferiu inclusive junto aos gerentes de agências do Banco do Brasil no interior do estado (ASIE-UFRGS, 2014).

²⁸ O SISindígena é um módulo do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas *online* do governo federal na área da educação. Disponível em: <<https://bit.ly/3SgXhUy>>. Acesso em 07 jun. 2023.

Quadro 9. Perfis de bolsas da Ação Saberes Indígena na Escola

PERFIL BOLSA	REQUISITOS	PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES
Coordenador geral de formação da IES R\$ 1.500,00	Ser professor efetivo da IES; ter experiência na área de formação de professores indígenas; possuir titulação de mestre ou doutor	Coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras, responsabilizando-se pela tomada de decisões de caráter administrativo e logístico.
Coordenador adjunto R\$ 1.400,00	Ter experiência na área de formação de professores indígenas; e possuir titulação de especialista, mestre ou doutor	Exercer a coordenação acadêmica da formação realizada pela IES; substituir o coordenador-geral nos impedimentos deste.
Supervisor da formação junto à IES R\$ 1.200,00	Ter experiência de trabalho com povo(s) indígena(s); possuir titulação de graduado ou especialista; ter preferencialmente formação em áreas correlatas aos eixos do Programa	Apoiar a coordenação na formação dos orientadores de estudo, realizando o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas dos formadores; coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudo.
Formador R\$ 1.100,00	Ter experiência comprovada na área de formação de professores para atuarem em escolas indígenas; ter formação em áreas correlatas aos eixos do Programa; ter capacidade de elaborar materiais didáticos para uso nas escolas indígenas e materiais pedagógicos para uso dos professores cursistas; e possuir titulação de graduação, especialista, mestre ou doutor	Responsabilizar-se, em conjunto com o supervisor e com orientadores de estudo das redes públicas, pela elaboração dos planos de curso; desenvolver metodologicamente os conteúdos necessários às atividades de formação dos orientadores de estudo; elaborar, em conjunto com o supervisor e com os orientadores de estudo, os materiais didáticos e pedagógicos necessários ao curso; responder pelo processo de produção e reprodução dos materiais didáticos e pedagógicos desenvolvidos; planejar e avaliar as atividades de formação dos orientadores de estudo; ministrar a formação aos orientadores de estudo; monitorar a frequência e a participação dos orientadores de estudos.
Orientador de estudo R\$ 765,00	Ser professor vinculado à escola indígena da rede de ensino, com experiência na educação básica; ter participado de cursos de formação de professores para atuarem em escolas indígenas; disponibilidade para dedicar-se ao curso	Participar dos encontros presenciais, alcançando no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de presença; ministrar a formação aos professores cursistas em sua comunidade ou polo de formação; planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores cursistas; acompanhar a prática pedagógica dos professores cursistas.
Coordenador da Ação vinculado às secretarias de educação R\$ 765,00	Ser servidor da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir conhecimentos sobre a rede de escolas indígenas e sobre professores que atuam nas escolas indígenas; ter familiaridade com as tecnologias da informação e da comunicação	Dedicar-se ao acompanhamento e ao monitoramento da efetiva realização das ações de formação dos orientadores de estudo e dos professores cursistas, atuando como gestor local; apoiar a(s) IES(s) na organização do calendário acadêmico, na definição das comunidades ou polos de formação e na adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais; articular-se com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos visando ao fortalecimento da formação continuada de professores vinculados a escolas indígenas; propor e coordenar articulações entre as atividades da ação e outros programas de formação de professores, vinculados às escolas indígenas.
Professor cursista vinculado às escolas indígenas R\$ 200,00	O professor cursista é o regente de turmas dos anos iniciais da educação básica em escolas indígenas	Dedicar-se aos objetivos da ação; participar dos encontros presenciais com seu(s) orientador(es) de estudo, alcançando no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de presença; 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; colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação.

Fonte: elaboração própria, conforme informações da Portaria MEC nº 98/2013 (BRASIL, 2013b).

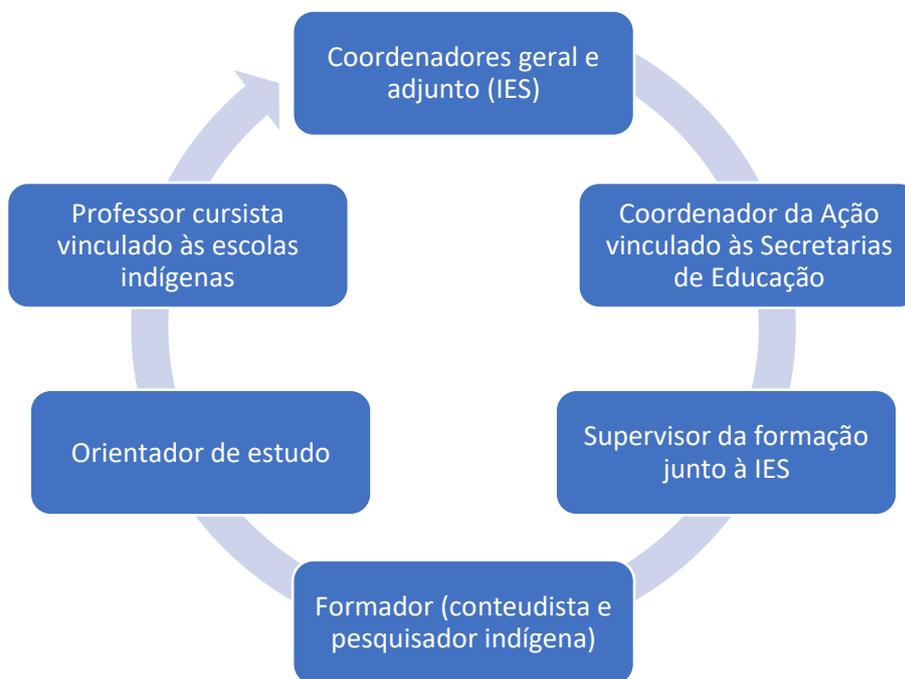
A ASIE é implementada por meio de duas formas de financiamento federal: a primeira diz respeito às bolsas que são pagas à equipe executora e cursistas por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O quadro 9 apresenta os tipos de bolsas da ASIE. A outra forma de financiamento é para custeio, sendo o recurso encaminhado diretamente do MEC para a Universidade, por meio de um Termo de Execução Descentralizada (TED). Nessa via, a gestão financeira fica a cargo das Fundações de Apoio universitárias, no caso, pela Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS).

Como se pode observar nos dados apresentados no Quadro 9, acima, há uma notável disparidade nos valores das bolsas entre os diferentes perfis. Essa discrepância aparenta estar associada aos requisitos de formação exigidos para cada função, no entanto, configura-se como uma circunstância que pode suscitar insatisfação e desmotivação entre os participantes que recebem remunerações menores. Cabe ressaltar que, desde o início da ASIE, em 2013, os valores das bolsas permanecem inalterados, o que certamente trouxe consequências para a continuidade da política, como desmotivação, baixa participação e desistências.

Outra questão envolvendo as bolsas e os perfis de participantes na ASIE tem relação com uma demanda antiga, que foi reforçada na I CONEEI: a importância de se ouvir os velhos em questões de conhecimentos e decisões das comunidades e aldeias indígenas, mesmo que não tenham educação formal. Acontece que, inicialmente, a Ação só contemplava participantes cursistas institucionalizados, alunos universitários ou professores. Após demanda dos Núcleos, ainda na primeira edição da ASIE, o MEC incluiu um novo perfil de bolsa²⁹, alterando o sistema, mas não a portaria. Foi criado, então, o perfil de “Pesquisador Indígena”, com o mesmo *status* de “Formador”, mas sem a necessidade de formação acadêmica ou escolaridade básica formalizada. Para efeitos de organização da equipe, o perfil “Formador” também foi subdividido em “Formador Conteudista”, com foco na pesquisa e produção de conteúdo escolar. Dessa forma, dentro do perfil Formador, os subtipos “Pesquisador Indígena” e “Formador Conteudista” possuem o mesmo *status* na atribuição de funções da ASIE (na figura 2 pode-se verificar os perfis inseridos no fluxograma de participantes).

²⁹ Na pesquisa realizada, questionou-se os gestores sobre esse novo perfil de participação, porém não foi encontrada a descrição sobre como se deu essa alteração.

Figura 4. Fluxograma de perfis de integrantes da ASIE



Fonte: elaboração própria, com base na Portaria MEC nº 98/2013 (BRASIL, 2013b).

No início da primeira edição da ASIE-UFRGS, em 2014, além dos trâmites burocráticos relacionados à equipe e ao recebimento de bolsas, foram realizados os procedimentos para o recebimento do recurso de custeio da Ação, destinado a pagar diárias, passagens, locações de espaços, serviços para a produção e impressão de materiais didáticos etc.

Originalmente concebida para operar por meio de redes, a ASIE se fundamenta na auto-organização dos Núcleos dentro de redes regionais, sob a liderança de uma IES. Como apresentado no Quadro 10, mais adiante, a UFRGS faz parte da Rede coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A operacionalização da ASIE por meio de redes tinha o propósito de articular diversos Núcleos sob uma única coordenação geral. Cada Núcleo possuía um coordenador adjunto que deveria se reportar ao coordenador geral de sua rede. Além disso, as redes deveriam facilitar a participação de outras instituições, como as universidades estaduais. Entretanto, na prática, isso se mostrou inviável devido às dificuldades em integrar outras instituições no sistema (Gestor do MEC, Entrevista 01, 2023). Dessa forma, o funcionamento por meio de redes e a própria existência de um

coordenador regional acabaram sendo abandonados ao longo da implementação do programa.

No início da implementação da ASIE, em 2013, a UFRGS recebeu alguns recursos de custeio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que coordenava a rede. Posteriormente, com a extinção das redes, cuja organização também se mostrou ineficiente quanto à alocação dos recursos, cada IES passou a estabelecer seu próprio convênio com o MEC para receber diretamente os recursos necessários (Gestor do MEC, Entrevista 01, 2023).

Quadro 10. Redes e Núcleos da ASIE no Brasil

REDE	NÚCLEOS
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
UNEB	Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal do Sertão de Pernambuco (IFPE).
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Canguaretama (IFRN).
UFG	Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Tocantins (UFT).
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).
UNIR	Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Acre (UFAC).
UFAM	Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Pará (UEPA), Instituto Federal do Amazonas (IFAM).
IFRR	Instituto Federal de Roraima (IFRR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Fonte: elaboração própria.

Outro obstáculo que se apresentou na primeira edição da ASIE-UFRGS, e que se repetiu nas subsequentes, foi o descompasso temporal entre a execução das atividades e o recebimento dos recursos (Gestor UFRGS 2, entrevista 03). Geralmente as bolsas são disponibilizadas antes do recurso de custeio, já que a tramitação deste último é mais longa, passando pela FAURGS e pelo Centro de Formação Continuada de Professores (FORPROF-UFRGS), e exigindo uma gama extensa de documentos, declarações, levantamentos, justificativas e termos. O processo de liberação do recurso inicia com o cadastramento da ASIE como ação de extensão, e, além das instâncias já nominadas, tramita na Pró-Reitoria de Planejamento e Controladoria da UFRGS (PROPLAN-UFRGS), na Auditoria Interna

(AUDIN-UFRGS), na Procuradoria-Geral da UFRGS, até a aprovação do convênio pelo Conselho Universitário, o CONSUN. Cabe ressaltar que a cada nova edição da ASIE esse processo é reiniciado, incluindo novos requisitos e ajustes, como foi o caso da 6ª edição (2022-2023), cujos encaminhamentos tiveram que se adequar aos novos sistemas informacionais instituídos na Universidade.

Cabe destacar que o funcionamento da ASIE acontece por meio de projetos que operacionalizam as edições da política pública. Ou seja, cada edição da Ação exige um novo convênio e um novo plano de trabalho para o atingimento das metas propostas em determinado período de tempo (geralmente por volta de 9 a 12 meses, a depender dos recursos disponibilizados) e um dado valor para o financiamento das atividades. Sendo assim, a ASIE não se dá de forma contínua, mas organizada para ocorrer em alguns meses, devendo apresentar seus resultados por meio de relatório. Após finalizar a edição, espera-se que o MEC ofereça nova oportunidade para participação, em uma nova edição. Além disso, internamente na UFRGS, a ASIE é executada por meio de um projeto de extensão, sendo a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) responsável pela emissão dos certificados de participação aos envolvidos.

O cronograma de execução da ASIE na UFRGS se dá por meio de encontros entre a equipe executora, orientadores, pesquisadores, lideranças e cursistas nos quais são debatidas e decididas, coletivamente, as necessidades didático-pedagógicas de cada grupo, além da produção dos conteúdos que irão compor as publicações dos materiais didático-pedagógicas. Esses encontros são divididos, majoritariamente, em dois tipos: (1) pequenos encontros de cada orientador com seu grupo de professores cursistas; (2) grandes encontros dos povos indígenas (Kaingang ou Guarani) nos quais orientadores, pesquisadores, equipe da UFRGS e sábios indígenas discutem diretrizes e definem planos de trabalho para a consecução do projeto. Em certos momentos, foram realizados encontros conjuntos dos dois povos, mas com a diminuição de recursos optou-se por dar continuidade aos encontros de forma separada entre os kaingang e os guarani. Ambos os tipos de encontro tematizam os aspectos propostos pelo programa e geralmente incluem festividades e rituais de cada povo. Em algumas dessas reuniões coletivas (em 2015) foram efetuadas pequenas avaliações, escritas e orais, algumas das quais foram

incorporadas à pesquisa, juntamente com o material produzido pela pesquisadora, no ano de 2023. O capítulo seguinte trata especificamente da análise desse material.

Na sequência, na Tabela 3, são apresentados os quantitativos das edições realizadas da ASIE Núcleo UFRGS, informando-se sobre o valor total disponibilizado de custeio e o número de participantes, tanto da equipe executora quanto de cursistas, além de diferenciar por povos (Kaingang e Guarani). Os dados mostram uma significativa diminuição do número de vagas a partir da 5ª edição, além do aprofundamento nos cortes de recursos financeiros para custeio da Ação, movimento que iniciou na quarta edição da Ação.

Tabela 3. Participantes e custeio da ASIE-UFRGS por edição

RECURSOS EM CUSTEIO E BOLSAS	1ª edição 2014- 2015	2ª edição 2016- 2017	3ª edição 2017- 2018	4ª edição 2019- 2020	5ª edição 2021- 2022	6ª edição 2022- 2023¹
Recurso de custeio (em milhares)	R\$ 435	R\$ 430	R\$ 585	R\$ 100	R\$ 293	R\$ 80
Coordenador Geral UFRGS	1	1	1	1	1	1
Coordenador Adjunto UFRGS	1	1	1	1	0	1
Supervisores UFRGS	2	2	2	2	2	2
Conteudistas	4	4	3	0	0	0
Formadores	5	4	4	3	3	5
Coordenação SEDUC	1	2	2	1	1	1
Pesquisadores Indígenas Kaingang	4	4	4	4	4	2
Orientadores de Estudo Kaingang	15	15	18	18	18	15
Professores cursistas Kaingang	117	161	182	224	147	90
Pesquisadores Indígenas Guarani	2	2	2	2	2	2
Orientadores de Estudo Guarani	5	5	5	5	4	4
Professores cursistas Guarani	43	50	50	49	39	30
Número total de cursistas	160	211	232	273	186	120
Número total de equipe executora	40	40	42	37	35	33

Fonte: elaborado a partir de Bergamaschi e Menezes (2020) e Planos de Trabalho ASIE UFRGS.
¹Aproximadamente, conforme Plano de Trabalho ASIE-UFRGS, 6ª Edição (2022).

O aprofundamento da redução de recursos para financiamento da ASIE coincidiu com a mudança no governo federal (dos governos Dilma/Temer, entre 2015 e 2018, para o governo Bolsonaro, de 2019 a 2022), conforme é possível perceber na Tabela 3. Além dos cortes de recursos para políticas sociais voltadas às populações indígenas, é importante mencionar que o governo Bolsonaro adotou uma postura controversa em relação a tais iniciativas. Nesse aspecto, a agenda governamental

pode ser caracterizada como uma política anti-indígena³⁰, sustentada por uma retórica que, invariavelmente, desconsiderou os direitos e a diversidade cultural dos povos originários. Dentre as medidas amplamente criticadas por organizações e movimentos sociais, destacam-se a flexibilização das demarcações de terras indígenas e a redução da fiscalização ambiental em áreas protegidas.

No que se refere às políticas educacionais, o governo Bolsonaro também se orientou pela hostilidade ou desconsideração para com os povos indígenas e à diversidade cultural. Um exemplo dessa postura foi a desestruturação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Como previamente mencionado, a essa subpasta do Ministério da Educação (MEC) competia elaborar estudos e políticas transversais e inclusivas para o panorama educacional do país. A criação da SECADI e o trabalho por ela desenvolvido representaram um avanço significativo, pois conferiram visibilidade a grupos historicamente silenciados e marginalizados no contexto educativo. No entanto, sua desarticulação, iniciada durante o governo Temer (2016-2018) e intensificada sob a gestão Bolsonaro (2019-2022), solidificou a agenda política neoliberal e conservadora. Para Jakimiu (2021), essa agenda adotava uma postura de banalização e de apagamento da memória histórica dos grupos aos quais as ações e programas da SECADI eram direcionados.

Recentemente, o restabelecimento da SECADI no governo Lula (2023-) suscitou a revitalização das políticas voltadas à diversidade, incluindo a educação escolar indígena.

Os pressupostos da educação escolar indígena – respeito às tradições culturais, interculturalidade, participação dos representantes dos povos indígenas, decisões coletivas, valorização do saber dos sábios – embasaram a formulação da ASIE e sua implementação pelo Núcleo-UFRGS. Mas como os próprios participantes avaliam a implementação da política, os seus resultados preliminares e os impasses que emergiram durante sua execução? Esta questão será desenvolvida no próximo capítulo.

³⁰ Ver linha do tempo da desastrosa presidência da Funai indicada por Jair Bolsonaro. Disponível em: <<https://apiboficial.org/foraxavier/>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Este capítulo proporcionou uma análise dos elementos constituintes da política, delineando sua estrutura e trajetória institucional e expondo os pressupostos teóricos subjacentes. Essa análise identificou alguns desafios e elementos para a subsequente avaliação da ASIE-UFRGS, que serão melhor explorados no próximo capítulo. Dentre eles, destacam-se a difícil tarefa de institucionalizar a interculturalidade nas escolas indígenas, as nuances relacionadas à participação na implementação do programa, tanto dos atores quanto das instituições colaboradoras, além de considerações sobre o financiamento e as oscilações provenientes de troca de governos.

5. Avaliação processual da Ação Saberes Indígenas na Escola: principais resultados da pesquisa desenvolvida

Este capítulo, dedicado aos resultados da pesquisa de mestrado, analisa as narrativas dos participantes da ASIE-UFRGS, observadas em dois momentos distintos. Inicialmente, examinam-se as avaliações de orientadores e cursistas realizadas em 2015, ao fim da primeira edição da Ação, as quais foram propostas e coletadas pela Equipe Executora do projeto na época. Em seguida, examina-se o material coletado em 2023, por meio de três entrevistas semiestruturadas e dois formulários eletrônicos respondidos.

Esses dois tipos de materiais permitem certa comparação, apesar de os objetivos e alcance terem sido diferentes, uma vez que a primeira avaliação privilegiou aspectos operacionais/locais e se limitou àquela edição da ASIE, enquanto que a mais recente, desenvolvida pela autora desta dissertação, também procurou avaliar a política em seus diferentes níveis (federal-regional-local) e incluiu aspectos relacionados com a gestão de sua implementação.

É preciso salientar que ambos os levantamentos trouxeram dados relevantes à análise, ainda que possuam diferenças em termos da temporalidade (intervalo de oito anos entre o material de 2015 e a pesquisa de 2023), dos objetivos pretendidos e das questões inquiridas aos interlocutores.

Além disso, a própria gestora da UFRGS (Gestora UFRGS 2, Entrevista 03) mencionou a existência de “muito material guardado [...] dos professores, dos orientadores de estudo [...] fazendo uma avaliação [...]”, mas que: “a gente sistematizou muito pouco. Isso tudo por falta de tempo”. Portanto, o resgate do primeiro levantamento mostrou-se relevante para os propósitos da pesquisa, sendo ele examinado a seguir.

5.1. Avaliação da ASIE conforme a opinião dos participantes, em 2015

Esta seção apresenta os resultados da avaliação da ASIE-UFRGS com base nas fichas de avaliação coletadas pela equipe executora em 2015. Este material foi recolhido em três ocasiões: a) por e-mail em janeiro de 2015 (os textos enviados

constam no Anexo C, foram dois e-mails: um direcionado aos orientadores e outro aos cursistas); b) durante o I Encontro de orientadores de estudo, pesquisadores e professores Kaingang que ocorreu de 05 a 08 de janeiro de 2015 em Passo Fundo/RS; c) pequenos relatos orais dos cursistas guarani coletados pelos seus orientadores.

Nesse material empírico, foram identificados os seguintes eixos analíticos: a) atividades desenvolvidas; b) considerações sobre a importância da ASIE-UFRGS e resultados positivos; c) dificuldades e sugestões para o aprimoramento da política.

5.1.1. As atividades desenvolvidas

Conforme apresentado anteriormente na Tabela 1, as atividades mais destacadas pelos participantes e seus grupos foram o “resgate de aspectos culturais” (tema recorrente em 16 trechos analisados), seguido da realização de “pesquisas com os mais velhos e/ou lideranças” (mencionado quatro vezes). Os trechos das respostas às fichas de avaliação, abaixo citados, são os que melhor refletem os comentários sobre as atividades destacadas:

Foram desenvolvidas atividades de fortalecimento e revitalização culturais kaingang. Ex: marcas tribais kaingang (clãs), comidas típicas, ervas medicinais, músicas, danças, rituais transmitidos de geração em geração, belezas naturais e pontos turísticos existentes nas comunidades locais [...], principalmente a valorização da língua materna kaingang (Orientador Kaingang 7, 2015).

Foram realizadas pesquisas com as pessoas mais velhas, lideranças e com os pais dos alunos trazendo-os para a escola, promovendo um diálogo respeitoso entre esses, os alunos e os professores, para a construção dos projetos, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão da cultura e dos saberes indígenas (Cursista Kaingang 14, 2015).

As declarações relacionam-se com especificidades da organização e cultura dos povos indígenas que deveriam fundamentar os projetos educativos nessas comunidades. Muitas vezes, tais especificidades estão excluídas da educação formal voltada para os indígenas, situação que a ASIE visa modificar. No geral, as respostas dos participantes da Ação demonstraram como as atividades de fortalecimento e revitalização culturais, bem como as pesquisas envolvendo as pessoas mais velhas, as lideranças e a comunidade escolar são essenciais para o desenvolvimento e organização dos conteúdos escolares de uma escola indígena diferenciada e intercultural. Aqui cabe destacar o importante movimento dos Núcleos para incluir

peessoas velhas e sábias sem escolaridade formal no projeto, que provocou uma alteração substantiva no programa, com a criação do perfil de “Pesquisador Indígena”, com mesmo *status* de “Formador” com mesmo valor de bolsa, conforme já referido.

5.1.2. A importância da ASIE-UFRGS e resultados positivos

O segundo eixo de análise trata da importância da ASIE e dos resultados positivos identificados pelos orientadores e cursistas em 2015. Dentre os aspectos mais lembrados pelos participantes (vide Tabela 1 em capítulo anterior), destacam-se citações a respeito da “troca de saberes/experiências” (16 ocorrências), da oportunidade de “qualificação da educação e/ou do trabalho docente” (14 ocorrências), da “valorização da cultura e/ou da língua” (11 ocorrências), do “aprendizado/construção do conhecimento” (seis ocorrências) e do “envolvimento com a comunidade” (quatro ocorrências).

Os trechos abaixo ilustram esses destaques, na mesma ordem:

A importância desse programa é de que todas as atividades e experiências de cada professor participante do programa será uma ótima troca de saberes entre nós mesmos, porque todos os planos e projetos que foram apresentados nos encontros serão muito bem aproveitados, tanto nas escolas como nas comunidades (Cursista Kaingang 1, 2015).

A discussão sobre a escrita sobre as letras eu gostei muito e agora eu me sinto mais seguro e vou me sentir mais seguro diante dos meus alunos. Gostei da presença dos mais velhos e precisamos trazermos mais pessoas mais velhos pra nos ajudar (Cursista Guarani 5, 2015).

A importância deste trabalho, tivemos uma visão mais ampla no conhecimento, troca de ideia conhecer as história que foram esquecido, as brincadeira, os jogos e os demais. Esperamos que vamos trabalhar, em cima contando, incentivando as nossas crianças, na cultura para que ela não se perca (Cursista Kaingang 7, 2015).

Este projeto é muito importante, pois além da construção do conhecimento a troca de experiências e amizades (Cursista Kaingang 12, 2015).

Em relação aos trabalhos apresentados pelos prof. indígena nos grupos: Observou-se a diversidade dos temas. Sendo que cada escola e cada terra têm suas organizações próprias. Percebeu-se o respeito que ainda temos com nossas lideranças. Os temas abordados demonstraram a importância da preservação e fortalecimento da cultura oral e dos costumes tradicionais para as gerações futuras. As perguntas feitas fizeram com que todos compreendessem o que ocorreu durante nossos trabalhos. O nosso grupo também decidiu pegar alguns exemplos de trabalhos de outras reservas, pois temos muitas coisas em comum. Trocas de experiências. Envolvimento da comunidade. Envolvimento dos outros setores – Saúde – Organizações – Igrejas (Orientador Kaingang 12, 2015).

Foi possível perceber, de modo geral, a valorização dada ao programa. Tratam-se de avaliações positivas relacionadas aos objetivos da ASIE quanto à formação docente, ao levantamento dos subsídios que irão compor as metodologias e os processos educativos, ao fomento à pesquisa para elaboração de materiais e currículos escolares específicos. Ao mesmo tempo, é possível perceber que tais considerações estão relacionadas com os postulados básicos da ASIE e sua organização no estado do Rio Grande do Sul, por meio do Núcleo UFRGS: são as primeiras impressões sobre a organização e o funcionamento da Ação, destacando-se a recuperação e o registro dos aspectos culturais e linguísticos, além do diálogo e troca de saberes entre as comunidades. Este último aspecto evidencia o esforço para institucionalizar a escola indígena intercultural, a qual, ao mesmo tempo em que articula conhecimentos e técnicas da sociedade envolvente, busca preservar a tradição e a cultura próprias dos povos originários (Baniwa, 2013).

5.1.3. Dificuldades e sugestões para o aprimoramento da política

O terceiro eixo examinado diz respeito às dificuldades surgidas na primeira edição da ASIE-UFRGS, além dos aspectos que devem ser aprimorados, de acordo com a opinião dos participantes. Neste sentido, a maioria dos comentários (vide Tabela 1, em capítulo anterior) referia-se à continuidade dos encontros e à necessidade de maior participação dos envolvidos. “Mais encontros” foi mencionado 19 vezes, seguido por “questões referentes à participação”, referido 14 vezes. Quanto aos comentários sobre a continuidade dos encontros, seguem alguns exemplos:

Que aconteçam mais encontros e que nossos materiais que estamos produzindo seja publicado para os demais, que possam ver (Cursista Kaingang 15, 2015).

[...] Que seja constante os encontros dos pesquisadores, assim melhora a troca dos conhecimentos. E que seja permanente os SABERES INDÍGENAS, pois assim não deixamos que se perca a cultura kaingang em nossas comunidades. Que seja publicado os materiais didáticos (Orientador Kaingang 1, 2015, grifos do participante).

Encontro de todos os professores dos Saberes com mais frequência. Mais tempo para as apresentações, pois os índios não gostam de ser interrompidos, pois a nossa cultura é oral. Capacitação para os gestores. Mais participação dos professores [...] (Orientador Kaingang 12, 2015).

Em relação à participação, sobressaíram os relatos sobre a necessidade de envolvimento, tanto dos próprios professores cursistas, quanto dos orientadores e coordenadores. Esse aspecto também pode ser percebido na recorrência da expressão “levar mais a sério” (três citações), que ora se referia ao próprio perfil de participação, ora a outros perfis. Seguem exemplos nos trechos (com grifos da autora):

Melhorar mais nas atividades realizadas, se aprofundar mais nas pesquisas, acompanhar mais os trabalhos dos professores, *levar mais a sério* e cobrar mais dos professores [...] (Orientador Kaingang 9, 2015).

[...] na hora dos trabalhos nós precisamos *levar mais a sério* principalmente quando é sobre as histórias que os nossos mais velhos contam. Eu gostei muito do encontro e precisamos ficar todos até o final do encontro (Cursista Guarani 3, 2015).

Eu quero dizer que agradeço muito a presença dos mais velhos. Eles mostraram que estão preocupados com o futuro das crianças. Nós precisamos *levar mais a sério* os nossos trabalhos (Cursista Guarani 7, 2015).

Em geral, esses relatos apontam certo consenso no entendimento dos participantes acerca da necessidade de maior envolvimento da equipe, seja dos professores cursistas, seja dos próprios orientadores e equipe executiva, que, em tese, deveriam estar mais presentes nas escolas que orientam. Abaixo citam-se alguns trechos a esse respeito:

Eu senti a falta de mais diálogo entre os grupos e os orientadores (Cursista Guarani 10, 2015).

[...] Mais participação por parte dos professores. Aprofundar mais os debates de cada tema desenvolvido na escola. Mais orientação por parte dos orientadores de estudos. Cada orientador de estudos deve envolver mais os professores de suas escolas (Orientador Kaingang 12, 2015).

Direção, coordenação em se interessar pela educação diferenciada e apoiar os professores nas formações e se interessar pela questão da educação indígena e dificuldade no grupo, pois nem todos colaboram, e pouco interesse. As direções proporcionarem momentos para os encontros em horários de aula e organizar as turmas para terem aula ou atividades nesses momentos. Participação de gestores, coordenação pedagógica (Orientador Kaingang 1, 2015).

O último relato acima também faz referência à questão da cooperação das direções das escolas com a ASIE. Em grande parte das vezes, esse cargo não é

exercido por professores indígenas³¹, o que ocasiona certo descompasso das direções com as novas propostas pedagógicas desenvolvidas por meio da ASIE. Interessante destacar que, mesmo que as escolas indígenas tenham amparo legal à especificidade de seu ensino, na realidade, há, muitas vezes, certa resistência por parte da direção das escolas (quando exercida por não indígenas) em efetivar tais conquistas. Nesse contexto, torna-se evidente a importância do alinhamento ao Artigo 27 da Convenção nº 169 da OIT, que apregoa a progressiva transferência, aos povos indígenas, da responsabilidade pela realização de programas e serviços educacionais que lhes dizem respeito.

Percebe-se, assim, que a questão da participação se impôs, desde a primeira edição, como um grande desafio. A cooperação requerida das direções das escolas evidencia o dilema de considerar as atividades na ASIE não como um encargo adicional, mas como parte integrante do trabalho docente, alinhada à formação profissional. De fato, o diálogo intercultural não se restringe à definição dos conteúdos curriculares, devendo permear a lógica de funcionamento de todas as instâncias escolares. Contudo, essa premissa esbarra no engajamento parcial das escolas, evidenciando aspectos da produtividade contínua que a lógica neoliberal exige dos trabalhadores em educação.

Outra dificuldade apontada pelos participantes de 2015 foi em relação aos “deslocamentos” (duas ocorrências). Isso se deve a que, muitas vezes, as Terras Indígenas (TIs) apresentam difícil acesso, bem como as escolas indígenas geralmente possuem grandes distâncias entre si.

Neste curso foi um aprendizado muito bom. O grupo falou que a maior dificuldade foi a distância, da nossa comunidade de outra. E a melhor forma de fazer este trabalho foi que as comunidades se visitassem e fizessem um tipo de intercâmbio cultural, e foi feito um cronograma para qualificar melhor o nosso projeto (Orientador Kaingang 6, 2015).

A análise desenvolvida até aqui sintetiza os eixos das avaliações dos participantes da primeira edição da ASIE-UFRGS, em 2015. A seguir, examinam-se

³¹ Apesar do compromisso do governo do estado do Rio Grande do Sul em respeitar as diretrizes para escolha de representantes preconizada pela Convenção 169 da OIT, “o Decreto nº 49.502/2012 que regulamenta o processo de indicação para as funções de Diretor e Vice-Diretor nas escolas da rede pública estadual determina no art. 35 que compete ao Secretário de Estado da Educação designar Diretor e Vice-Diretor nas Escolas Indígenas”. Conforme informações disponíveis em: <<https://bit.ly/49ax7ZQ>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

as avaliações mais recentes, a partir do material empírico produzido pela pesquisadora em 2023. Ressalta-se, mais uma vez, que, não obstante as suas, já citadas, diferenças, considera-se que ambos os levantamentos trazem informações relevantes aos propósitos da pesquisa avaliativa desenvolvida.

5.2. Avaliação da ASIE conforme a opinião de gestores e equipe, em 2023

Esta seção analisa o material coletado em 2023, que abrange as entrevistas com três gestores da ASIE (um gestor no MEC e dois gestores na UFRGS) e o formulário *online*, com retorno de dois participantes – coordenador e orientador indígenas – da equipe executora (sendo um representante do povo kaingang e um do povo guarani). Aqui cabe apontar alguns possíveis motivos para a baixa adesão ao preenchimento dos formulários *online* de coleta de dados: (1) desacordo do instrumento (escrito) com a tradição oral desses povos; (2) grande quantidade de formulários e outros documentos que os participantes necessitam preencher no contexto universitário; (3) ausência de retorno das pesquisas e avaliações anteriores, (4) descrédito quanto à eficácia dos instrumentos avaliativos em provocarem mudanças na política.

A partir da análise do material, os trechos foram organizados em cinco eixos interpretativos (vide Tabela 2 de capítulo anterior): (1) descrição da política, tanto no âmbito federal como no local (cujos resultados já foram trabalhados no capítulo 4 desta dissertação); (2) importância da ASIE e resultados positivos; (3) dificuldades, (4) importância da avaliação e sugestões para o aprimoramento da ASIE. A seguir são analisados os eixos 2, 3 e 4.

5.2.1. Importância da ASIE e resultados positivos

No que tange aos aspectos positivos identificados pelos gestores e participantes da equipe, foram mais frequentemente citados resultados quanto: (1) à organização política mais ampla dos povos indígenas no RS; e (2) às mudanças percebidas na realidade prática das escolas e dos docentes. Os gestores apontaram o primeiro aspecto, como se percebe nesses trechos:

O Saberes Indígenas, que é um projeto que tem recurso público e que propicia de uma maneira muito especial a organização dos povos indígenas. E esse é um elemento muito importante. [...] O Saberes, ele é o espaço que propicia isso. É um espaço de organização política. Ele é um espaço de fortalecimento das lutas das comunidades, porque a escola também não é um prédio, mas cultura dentro de uma comunidade (Gestor UFRGS 2, entrevista 03, 2023).

Mas eu acho que o grande resultado é político aqui na nossa região, na região Sul. Eu acho que os professores usam a estrutura dos Saberes para se afirmarem, para se organizarem, para organizar seu povo, para fortalecer sua língua que está nos objetivos do próprio Saberes Indígenas. Então, eu acho que a gente está bem no caminho (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

Enquanto isso, os participantes da equipe executora, mais próximos da implementação nas escolas (orientador Guarani e coordenador Kaingang), valorizaram os avanços nos processos e materiais pedagógicos, conforme se pode perceber nos trechos abaixo.

A Ação obteve resultados muito bom. Os nossos encontros, as visitas nas escolas pelos orientadores e pesquisadores e, por fim, os materiais didáticos feitos pelos professores e escolas. Durante todas as edições que participei tive uma ampla visão de conhecimento junto com os meus colegas (Orientador Guarani, formulário preenchido em 2023).

Na minha opinião, penso que a produção dos materiais didáticos produzidos pelos professores é um avanço e ganho para a alfabetização nas línguas indígenas, os livros também é trazer os conhecimentos sistematizado para o espaço da escola e mostra para a comunidade que são possuidores de saberes e conhecimento dos ancestrais. Precisa fazer com que esses conhecimentos, saberes avancem para dentro dos componentes curriculares das escolas (Coordenador Kaingang, formulário preenchido em 2023).

O último comentário é muito pertinente em relação a como se pode pensar a avaliação da ASIE-UFRGS. Ele valoriza a apropriação das pesquisas realizadas e dos conhecimentos ancestrais resgatados por meio da Ação e questiona se e de que maneira esses conhecimentos estão sendo efetivamente integrados aos currículos das escolas indígenas. É fundamental refletir sobre a efetivação desse processo, que será explorado mais adiante.

5.2.2. Dificuldades

Quanto às dificuldades, conforme já apresentado na Tabela 2, foram categorizados 21 trechos de entrevistas e respostas ao formulário *online*,

demonstrando ser este o subeixo com maior número de citações. Após, o conjunto de trechos foi organizado nos seguintes temas:

- (a) **Aspectos institucionais - especificidades da ASIE:** este tópico foi abordado em cinco oportunidades, destacando-se as complexidades e particularidades da ASIE como fator desafiador;
- (b) **Questões referentes à participação e/ou apoio institucional:** foi mencionado cinco vezes, indicando questões relacionadas à participação das diferentes partes interessadas e falta de apoio das instituições envolvidas;
- (c) **Dificuldade em avaliar e/ou falta de avaliação:** este tema foi mencionado em cinco ocasiões, indicando desafios relacionados à avaliação da ASIE;
- (d) **Aspectos políticos - mudanças de governo:** citado quatro vezes, evidenciando as dificuldades decorrentes de mudanças de governo e suas influências na Ação;
- (e) **Financiamento:** este tema foi abordado duas vezes, destacando desafios relacionados ao custeio da ASIE.

Esses temas refletem os principais obstáculos enfrentados pela ASIE-UFRGS em 2023 e fornecem esclarecimentos importantes para a compreensão das questões que impactaram a implementação e a avaliação do programa, as quais são a seguir examinadas.

O primeiro conjunto de dificuldades refere-se aos aspectos institucionais da ASIE. Em primeiro lugar, destaca-se a diferença intercultural, emergente do (des)encontro de concepções e realidades muito distintas entre a burocracia estatal e os povos indígenas. São “dificuldades de comunicação nessa conversa intercultural” conforme colocado por gestor da universidade, que desenvolveu a seguinte reflexão:

Porque a gente tem uma visão, a gente tem um tempo, a gente tem uma determinação e a gente tem pouca compreensão de como funcionam os povos indígenas. E esse programa, embora ele seja dos povos indígenas, ele está desenhado dentro do ritmo da universidade, dentro do ritmo do Ministério da Educação, dentro do ritmo das secretarias de Educação (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

Outro obstáculo de cunho institucional relaciona-se com a própria implementação do projeto dentro da UFRGS, por exemplo, as dificuldades de andamento dos trâmites burocráticos, salientadas pelo Gestor UFRGS 1:

Uma das maiores dificuldades desde o início é a gente institucionalizar um projeto indígena dentro da Universidade. A gente tem uma dificuldade burocrática para todos os projetos [...] isso sempre foi muito difícil, mas mais difícil ainda por se tratar de povos indígenas. Isso sim é uma dificuldade da UFRGS compreender, porque não tem uma institucionalidade pra diversidade dentro da UFRGS (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

Trata-se de uma questão marcante na análise da ASIE, relacionada com a sua institucionalização local: como lidar com o diferente quando a tendência da burocracia é homogeneizar e padronizar processos administrativos? Essa dificuldade em compreender e adaptar os procedimentos administrativos à complexidade das relações interculturais é um desafio significativo que a ASIE (e não só ela, como também, dentre outras, a política de ações afirmativas da Universidade) enfrenta na busca por uma implementação eficaz e sensível à diversidade dos povos indígenas. A reflexão sobre como superar essa barreira é fundamental para o sucesso do programa e sua capacidade de atender às necessidades das comunidades indígenas de forma adequada.

O segundo conjunto de dificuldades diz respeito a questões de participação e/ou apoio institucional, tanto obstáculos de participação em geral quanto da dificuldade dos indígenas “tomarem a dianteira na coordenação” (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023). A falta de apoio institucional refere-se, por um lado, às instituições externas – como exemplificado na fala do Orientador Guarani (Formulário preenchido em 2023) “faltou a participação mais ativa da SEDUC” -, por outro, à atuação da própria Universidade, conforme corrobora a fala abaixo:

Então a gente precisa criar um grupo que realmente assuma. [...] por que não pode se criar um Saberes Indígenas com alguma coisa bem mais organizada dentro da Faculdade de Educação? E com mais esforço da própria Faculdade de Educação, porque a Faculdade de Educação colhe os frutos disso [...] por exemplo, uma coisa que a gente sempre sonhou foi ter um técnico, uma técnica administrativa, um técnico de assuntos educacionais da UFRGS, que ficasse só trabalhando com o Saberes. Mas, até hoje, a gente não conseguiu (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

Os trechos mencionados revelam desafios relacionados à consolidação da Ação por meio da cooperação interorganizacional. 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 se pode concluir que ela carece de mecanismos sólidos para efetivar a cooperação entre as diversas organizações implicadas. A falta de estruturas e de

incentivos para promover a colaboração entre as partes envolvidas pode ser um dos principais obstáculos à implementação eficaz da política no território nacional. Além disso, a ausência de diretrizes claras para a divisão de responsabilidades, a comunicação e o compartilhamento de recursos entre as entidades podem resultar em conflitos, redundâncias e ineficiências.

A questão da participação já se configurava como um desafio na primeira avaliação conduzida pela equipe ASIE-UFRGS em 2015, de acordo com as falas dos orientadores e cursistas, que, como visto, citaram o pouco engajamento dos distintos atores (das direções das escolas, dos professores cursistas, dos orientadores de estudos e equipe executiva, estes dois últimos atores deveriam estar mais presentes nas escolas etc). À medida que se avança para 2023, decorrido um período mais extenso de implementação, os participantes acrescentaram a necessidade de maior participação dos indígenas na gestão do Programa, de melhor coordenação e de maior comprometimento das instituições envolvidas, incluindo a definição clara de suas responsabilidades.

A realização de avaliação da ASIE foi outro tópico emergente dos relatos sobre as dificuldades apontadas. Por cinco vezes foi citada a “dificuldade em avaliar e/ou falta de avaliação”, como ilustra esse trecho do representante da política no MEC:

O MEC tem feito avaliação da Ação? Não. Nós não temos feito a avaliação [...] é uma avaliação meramente quantitativa e não qualitativa. Nós, nesse momento, sem pessoal aqui, sem chance de conseguir fazer uma avaliação. [...] Mas agora, efetivamente, nós não acompanhamos e nem temos essa avaliação feita pelo MEC, não. Para fazer uma avaliação, eu creio que coloca mais pessoal aqui ou faz por meio de consultoria, para fazer uma avaliação qualitativa (Gestor do MEC, entrevista 01, 2023).

Além disso, o próprio desenho da política não prevê mecanismos sistemáticos de avaliação e/ou monitoramento. O que ocorre é que o coordenador de cada núcleo realiza uma avaliação individual por integrante no sistema SISindígena, para atestar o recebimento da bolsa, às vezes apenas como uma formalidade necessária ao cumprimento das particularidades do sistema, às vezes por meio de um controle mais rígido, conforme fala do Gestor do MEC (Entrevista 01, 2023): “Havia uma que era a cabeça de rede ali e que no dia de fazer a avaliação, ela clicava no botão ali e permitindo. Já em outras redes não, eles faziam um controle mais severo. Então, assim, eu não tenho como te dizer isso exatamente”. Isto porque: “o Saberes possui

uma autonomia gigantesca dentro das universidades” (Gestor do MEC, Entrevista 01, 2023). Ele complementa:

Até da documentação, a gente não guarda aqui conosco. Nós temos um sistema informatizado, que mantém ali o cadastro dos alunos que iniciam e concluem ali o seu curso. Nós acompanhamos o pagamento de bolsa, que somos nós que fazemos, eles ali autorizam, eles fazem a avaliação, a gente faz a autorização de pagamento, mas a gente, não é efetivamente, a gente não interfere na autonomia de organização da universidade junto aos povos indígenas (Gestor do MEC, entrevista 01, 2023).

Quanto às dificuldades em avaliar no âmbito local, o Gestor UFRGS 1 esclarece que houve diversas iniciativas da equipe para manter uma avaliação da ASIE, Núcleo UFRGS:

A gente faz essas avaliações nossas, de retomada, quando a gente faz relatório, quando a gente faz um novo projeto. Mas assim, uma avaliação que passe por uma forma mais científica de avaliar, mesmo que seja numa perspectiva indígena, de uma forma mais sistematizada, mais sistemática de fazer a avaliação, a gente não fez. Não me lembro de ter feito. Não sei se a XXXX fez. Eu acho que a gente tem muito material guardado, que a gente recebia material dos professores, dos orientadores de estudo, fazendo uma avaliação, fazendo uma apreciação de como eles viam o Saberes nas suas comunidades, nas suas escolas, o que o Saberes trouxe de mudanças. Então a gente sistematizou muito pouco. Isso tudo por falta de tempo, porque eu acho que uma das coisas mais difíceis é que a gente trabalha no Saberes e faz 1.700 coisas na Universidade, né? (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

O Gestor UFRGS 1 faz alusão ao material apresentado na primeira parte deste capítulo, que foi coletado em 2015. Esses registros da política, a autora deste trabalho, pela primeira vez, sistematizou e analisou, incorporando os resultados à presente dissertação. Cabe destacar, ainda, que há muitos materiais avaliativos em formato audiovisual³², pois, como a tradição de transmissão de conhecimentos dos povos indígenas se dá, sobretudo, pela oralidade, esse tipo de registros (em áudios e vídeos) é mais acessível para os participantes do que instrumentos que requerem a escrita.

Um aspecto essencial para se iniciar uma avaliação da ASIE seria quantificar a produção nacional de materiais didático-pedagógicos, abrangendo todos os núcleos participantes. De acordo com a fala do gestor local, não há dados sobre isso:

[...] eu fui uma das pessoas que tentei articular isso, mas é muito difícil, a gente não tem um apoio. É muito complicado pra gente fazer um levantamento de números de materiais pedagógicos feitos em todo o Brasil

³² Durante a realização desta pesquisa não foi obtido acesso a esse material. Ressalta-se, ainda, a possibilidade de futuras pesquisas sobre a ASIE-UFRGS se debruçarem sobre tal conteúdo.

desde o início da Ação Saberes Indígenas. [...] a gente criou um *WhatsApp* e a gente começou a colocar no *WhatsApp*, cada um coloca o número que produziu. Só que isso aí não seguiu. Alguns fizeram, outros não fizeram ou trouxeram informação adicional, e a gente não conseguiu fazer esse levantamento. Isso uma Secretaria podia ajudar a fazer (Gestor UFRGS 2, entrevista 03, 2023).

Tais considerações remetem a um impasse da política: 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.

No último trecho citado observa-se, ainda, o comprometimento de alguns coordenadores em fazerem avançar a política, superando obstáculos institucionais. Esse resultado remete ao conceito de ativismo institucional, que se refere à ação coletiva em prol de causas contenciosas dentro de instituições. Apesar de ocorrer em contextos mais restritos, devido à hierarquia nas organizações governamentais, o ativismo institucional proporciona acesso a recursos significativos. Ao se explorar esse tipo de ativismo, é possível compreender a ação coletiva, destacar conflitos frequentemente negligenciados na literatura sobre processos governamentais e ressaltar a natureza relacional do Estado, onde os servidores atuam em redes sociais e colaboram com a construção de modelos alternativos (Abers, 2021).

Ademais, esse aspecto da implementação está relacionado com a auto-organização dos núcleos, que foi sugerida no desenho da política. Por ser um programa relativamente recente, percebe-se que o Núcleo UFRGS ainda busca adaptá-lo às condições e especificidades locais. Os núcleos, desde o início da política, incorporaram a ideia de que as universidades iriam “ajudar na infraestrutura e quem realmente devia desenvolver os aspectos pedagógicos e políticos do projeto seriam os próprios indígenas” (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023). Mas também aqui houve dificuldade, e, conforme comentários da equipe, permanece um desencontro entre as diferentes expectativas e entendimentos dos participantes, por exemplo: os integrantes que estão mais na linha de frente – que podem ser denominados de “burocratas de nível de rua” (Lotta; Pires; Oliveira, 2015) – relatam certa falta de coordenação na outra ponta, enquanto os gestores e coordenadores defendem a ideia da auto-organização dos grupos. Quanto a isso, o coordenador kaingang fala que:

No meu entendimento as dificuldades foi compreender a importância da Ação Saberes Indígenas na "Escola", muitas das vezes ficamos distantes das escolas. No meu entendimento, os formadores e pesquisadores deviam estar próximo dos orientadores de estudos, lá, próximo da escola, dialogando com os professores e comunidades... o que me parece nessa etapa da 6ª edição teve esse avanço (Coordenador Kaingang, formulário preenchido em 2023).

Outra gama de dificuldades bastante citadas refere-se às oscilações na política ocasionadas por mudanças de governo. O início do programa coincidiu com o governo Dilma Rousseff (2011-2016). Neste aspecto, foi mencionado, com certo arrependimento, que durante aquele período a ASIE poderia ter “se institucionalizado melhor” (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023). Com o golpe sofrido pela presidenta, em 2016, e com a eleição de Bolsonaro, em 2018, o projeto sofreu grande abalo, conforme relato a seguir:

[...] foi perdendo verbas e que foi perdendo a continuidade em função desse desgoverno que desarticulou tudo, a gente ficou mais desorganizado ainda. Eu penso que a tendência agora é reorganizar, talvez passando por uma avaliação mais institucional (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

Essa trajetória de mudanças políticas culminou com o embate dos núcleos da ASIE com o então governo presidencial (Bolsonaro 2019-2022), que se apresentou, desde o começo, contrário aos direitos dos povos indígenas³³. Esse foi um período de muita incerteza quanto à continuidade da Ação: “a gente está sempre na iminência de acabar, de não ter uma continuidade” (Gestor UFRGS 2, entrevista 03, 2023), o que exigiu esforços para a manutenção dos avanços conquistados, conforme exemplificado no comentário abaixo.

[Durante o governo Bolsonaro, os dirigentes no MEC] queriam mudar a Portaria. Eles queriam mudar. E a gente discutia antes do governo Bolsonaro que era importante mudar aspectos da Portaria. Só que a gente não quis, batemos o pé, que a gente não ia mudar a Portaria nesse governo Bolsonaro, porque eles iam se utilizar desse espaço de abertura na nossa, do movimento, das coordenações, do movimento indígena como um todo, para colocar a Portaria que eles precisassem colocar. Então a gente não abriu mão de mudar a Portaria naquele momento. Uma das coisas que a gente ouvia muito é que eles queriam transformar o projeto Saberes Indígenas numa educação à distância. Porque eles tinham lá todo o interesse comercial na

³³ Uma das primeiras medidas do governo Bolsonaro, logo após a cerimônia de posse, foi retirar da Funai a competência pela demarcação das Terras Indígenas, medida que buscou cumprir promessa eleitoral de que não haveria mais demarcações de terras, iniciando, assim, um ataque aos direitos desses povos que perdurou durante os quatro anos de governo. Para mais informações a respeito, ver o relatório do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que consolida dados de ataques à vida e aos direitos dos povos indígenas durante esse período. Disponível em: <<https://bit.ly/3uOm0Co>>. Acesso em: 16 out. 2023.

educação à distância. E ela é um mercado, vende livros, vende ferramentas digitais. Tem empresas de educação à distância. Tem crescido enormemente no país (Gestor UFRGS 2, entrevista 03, 2023).

Com o novo governo Lula (2023-), as expectativas em relação à gestão federal do programa são positivas, inclusive, espera-se o aumento de recursos a ele destinados, a atuação de indígenas no corpo técnico do MEC, além da criação de uma secretaria especializada na educação escolar indígena, que vem sendo pleiteada pelos movimentos indígenas, conforme depoimentos abaixo.

Se a gente tivesse uma secretaria de educação escolar indígena, que é uma coisa que o povo está pleiteando aí. Mas mesmo a SECADI, que agora retorna a ser SECADI, tivesse alguém responsável de fazer essa articulação, de organizar esse material, acho que seria muito, muito importante (Gestor UFRGS 2, entrevista 03, 2023).

Então agora está um movimento para que se tenha uma secretaria nacional lá no MEC para educação indígena, que daí dá outro patamar para a educação indígena [...] porque os povos indígenas sempre foram vistos como aquela coisa que tu não sabes direito como lidar, porque a gente não sabe lidar com as diferenças, com as diversidades (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

O último item do eixo das dificuldades diz respeito ao financiamento do programa, que tem relação com a dificuldade anterior, ou seja, com as mudanças políticas. Isso porque esse aspecto pode ser significativamente influenciado pelas variações nas prioridades orçamentárias adotadas pelos diferentes governos. A situação de imprevisibilidade financeira e/ou de variação na quantidade de recursos orçamentários disponíveis evidencia-se nessa fala do gestor federal:

[...] quando eu recebo esse recurso, o que eu posso fazer com esse recurso? E quantos alunos eu consigo atender? Durante quanto tempo? E aí, você tem aquela proporcionalidade ali, se eu aumento a quantidade de meses e reduz o número de alunos, inversamente proporcional (Gestor do MEC, entrevista 01, 2023).

Tal imprevisibilidade de recursos, acrescida da indefinição de quando eles estarão, de fato, disponíveis, também foi citada pelo Gestor UFRGS 2 (entrevista 03, 2023). Como exemplo, cita-se uma situação que se repetiu em todas as edições da ASIE-UFRGS, ocasionando dificuldades para a coordenação das atividades e o atraso em sua execução (conforme o prazo previsto no cronograma): o descompasso entre a disponibilização dos recursos para o custeio das despesas do projeto e o pagamento das bolsas dos participantes e cursistas. O comentário abaixo explica essa dificuldade:

Acho que uma primeira dificuldade que a gente sentiu, desde o início, é o descompasso do recurso de custeio do recurso de bolsas. Esse descompasso sempre houve. Em algum momento vinha a bolsa antes, depois vinha custeio; [em] outras vinha custeio, não vinha bolsa. Isso causa, na dinâmica do trabalho, muitos problemas, porque assim os professores, eles precisam da bolsa (Gestor UFRGS 2, entrevista 03, 2023).

Tal situação impacta diretamente no planejamento e cronograma de ações da ASIE, acarretando prejuízos significativos na implementação e coordenação das atividades. A imprevisibilidade dos recursos e os atrasos no financiamento causam desafios para a gestão financeira, a organização das atividades e o cumprimento dos objetivos programáticos. Portanto, é fundamental abordar essa questão para garantir que o programa conte com recursos financeiros adequados e oportunos, permitindo que as atividades sejam realizadas de maneira eficaz e sem interrupções.

5.2.3. Importância da avaliação e sugestões para o aprimoramento da ASIE

Os trechos do material empírico codificados como “importância da avaliação” (cinco menções) foram divididos em: “avaliação para ampliação e institucionalização da ASIE” (mencionada em três momentos) e “sugestões do que avaliar” (citada duas vezes). Quanto ao primeiro item, foi destacada a importância da avaliação para a consolidação da política, apesar disso, o gestor UFRGS 2 (entrevista 03, 2023) esclarece que, no momento, não há instrumentos para a realização de uma avaliação dessa natureza:

No entanto, a gente acha que tem que modificar algumas coisas sim, tem que avançar. Até nisso que tu falava de uma avaliação mais séria a nível nacional, do Saberes, onde a gente faz avaliação, mas a gente tem que ter a ferramenta, instrumentos, dados. Saber como é que está a língua, como é que estão as escolas, que avanço teve em número (Gestor UFRGS 2, entrevista 03, 2023).

A avaliação seria necessária para a reestruturação interna de cada núcleo da ASIE, conforme referido por este gestor:

Porque eu acho que agora a SECADI reestruturada, eu acho que a tendência é a gente continuar e reestruturar. Passa por ter mais verbas, ter mais visibilidade no MEC, ter uma porção de outras coisas, mas também da gente reestruturar internamente em cada núcleo. E daí passa por uma avaliação, porque sem fazer uma avaliação não dá (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

Por outro lado, a respeito do que avaliar, o gestor federal enfatiza a necessidade de se examinar não apenas os processos e resultados imediatos, mas, também, os impactos da ASIE no âmbito local.

Então tem algumas dúvidas que a gente tem aqui no MEC [...] qual o impacto realmente do Saberes lá nas comunidades indígenas? A gente se pergunta. Faz diferença realmente para o indígena? Outra coisa que nos preocupa: qual que é o valor real desse título que é repassado pelas universidades, dessa titulação que a universidade concede, a entrega ao professor indígena? Ele tem uma melhora (além da qualidade do curso que a gente sabe, que, se ele participou do curso, ele teve essa melhora)? Agora há esse documento de que esse curso tem algum valor para ele, vamos dizer assim, além desse conhecimento pessoal? Institucionalmente, ele pode usar esse título para melhorar a sua carreira e sua carreira funcional? Então são coisas, assim, que nos preocupa e a gente não tem essa resposta enquanto a gente não fizer, realmente, uma avaliação que seja qualitativa, para conhecer o impacto da Ação lá na ponta (Gestor do MEC, entrevista 01, 2023).

A importância de se avaliar os impactos do Programa foi corroborada por gestor local da política:

Então, vontade de fazer uma avaliação mais sistemática, a gente tem sim. Que eu nem saberia como, mas eu, por exemplo, do meu ponto de vista, eu acho que a gente teria que ver que efeitos, como, que resultados o programa faz nos professores, nas escolas, nos alunos? Têm mudanças curriculares na escola? Tem mudança na abordagem dos conteúdos? Como é que estão sendo usados os materiais didáticos? Como é que a comunidade enxerga o Saberes e participa do Saberes? Acho que teria muitas coisas, assim, para se avaliar (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

Em suma, as discussões que envolvem a importância da avaliação na consolidação da ASIE ressaltam a necessidade de desenvolver instrumentos apropriados para avaliações mais abrangentes e sistemáticas, bem como a importância de mensurar o impacto do programa nas próprias comunidades indígenas. No entanto, o desafio de como realizar avaliações qualitativas e abrangentes permanece.

Os participantes da pesquisa também citaram sugestões para o aprimoramento da Ação, especialmente:

- (a) **Alterações em aspectos institucionais:** item mencionado em três momentos e se referia a modificações mais amplas nos aspectos institucionais do programa;

- (b) **Incorporação dos materiais didáticos produzidos pela ASIE ao currículo das escolas indígenas:** citado por duas vezes, este aspecto trata de uma importante sugestão de aprimoramento da política relativa à sua efetividade;
- (c) **Sugestões de como avaliar:** quatro trechos trazem sugestões sobre procedimentos avaliativos na continuidade da ASIE-UFRGS.

Quanto às alterações em aspectos institucionais, conforme opinião do gestor federal, seria primordial a consolidação da política por meio de uma base normativa mais consistente, por lei, já que a ASIE é regulamentada via portaria. “A portaria é muito frágil perto da força que se tem de uma lei. Era melhor a gente trabalhar com uma lei e não com a portaria. Isso é um desafio para os próximos anos” (Gestor do MEC, entrevista 01, 2023). Outras duas sugestões à institucionalização da política referem-se a se contar com: uma secretaria especializada em educação indígena no MEC (Gestor UFRGS 2, entrevista 03, 2023) e apoio técnico especializado dentro das universidades, a fim de melhor atender às demandas administrativas (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

Sobre a incorporação das pesquisas e materiais elaborados no âmbito da ASIE nos currículos das escolas indígenas, o coordenador kaingang refletiu que “precisa fazer com que esses conhecimentos, saberes avancem para dentro dos componentes curriculares das escolas” (Coordenador Kaingang, formulário preenchido em 2023). E o gestor local sugere avaliar como o material didático produzido tem sido utilizado em sala de aula e se tem impactado, de fato, na aprendizagem dos estudantes:

A gente tem conseguido fazer o material didático, embora com todas as dificuldades de chegar lá, é um resultado importante. E, talvez, aí a gente precise melhorar na qualificação do uso desse material didático. Porque precisa, mesmo dentro de uma concepção de indígena, precisa ter uma utilização que seja mais eficaz, talvez para as aprendizagens dos alunos (Gestor UFRGS 1, entrevista 02, 2023).

As sugestões de como avaliar a ASIE-UFRGS foram referidas pelos participantes indígenas da equipe no formulário *online*. De acordo com eles, seria interessante realizar encontros para que a metodologia avaliativa fosse construída em conjunto, com todos os participantes.

O aspecto importante é a organização metodológica junto com os professores participantes da Ação. [...] Essa metodologia da Ação Saberes poderia ser feita com uma grande assembleia com todos os professores, para que assim

houvesse melhor comprometimento de todos (Orientador Guarani, formulário preenchido em 2023).

Além disso, foi citado que, para qualificar a avaliação, poder-se-ia examinar se e como o programa produz modificações nas escolas, seja na prática docente, nos currículos escolares e na utilização dos materiais produzidos.

No meu entendimento, a mensuração dos efeitos da formação só pode se dar pelas mudanças de práticas nas aulas e nos comportamentos nas comunidades, reconhecendo que está acontecendo mudanças no fortalecimento das tradições, costumes e as práticas culturais, uso da língua materna e seus saberes e conhecimentos [...] penso ser importante avaliar os impactos dos saberes indígenas nas salas de aulas, quais são os espaços que os saberes e conhecimentos indígenas ocupam nos componentes curriculares, o uso/aproveitamento dos materiais produzidos pelos saberes. São questões importantes para que [se] possa avaliar a Ação Saberes Indígenas na Escola (Coordenador Kaingang, formulário preenchido em 2023).

Em resumo, a análise da ASIE realizada neste capítulo revelou uma série de desafios enfrentados pela política pública, bem como oportunidades e áreas onde melhorias são necessárias. Enquanto os cursistas e orientadores – mais próximos da “linha de frente” – avaliaram a aplicação prática da ASIE-UFRGS, tanto nos encontros quanto em seus ambientes de trabalho (ou seja, nas escolas); os gestores e orientadores (de acordo com o material empírico de 2023), direcionaram sua atenção para aspectos mais amplos, como: coordenação, gestão de recursos e aspectos organizacionais. Entre as limitações apontadas apareceram a inexistência de uma avaliação mais abrangente e os desafios à execução desta atividade, que foi considerada pelos interlocutores desta pesquisa como fundamental para a institucionalização local e nacional da política pública. Por último, frisa-se a diferença temporal das avaliações analisadas, pois, enquanto o primeiro conjunto reflete certo entusiasmo pelo início da implementação local, o segundo explicitou os entraves ao andamento e à consolidação da política pública, que refletem, de certa maneira, o momento político vivenciado, em que o governo federal (Bolsonaro, 2019-2022) se colocava declaradamente contrário às políticas indígenas e à diversidade na educação, vide, por exemplo, a extinção da SECADI.

6. Conclusão

A presente dissertação teve como objetivo geral realizar uma avaliação processual e qualitativa do programa federal "Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)", a partir de seu núcleo em funcionamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e baseada na percepção dos seus participantes. Para isso, foram delineados objetivos específicos que abordaram: (a) a análise dos componentes da política (agenda, objetivos, atores, contexto institucional e forma de execução); (b) a avaliação dos participantes em relação aos resultados e limitações do programa; e (c) o levantamento de sugestões para o aprimoramento da Ação e para a continuidade da realização de pesquisas avaliativas.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que foi contemplado no capítulo 4, buscou-se uma compreensão abrangente do desenho, histórico e funcionamento da ASIE por meio de análise documental e bibliográfica, complementando as informações levantadas com os dados emergidos das entrevistas com os gestores. Nessa análise foi possível apresentar o desenho do programa e seus elementos institucionais, incluindo algumas limitações e dificuldades quanto a esses aspectos. Foi possível concluir que a implementação da política provocou, de fato, mudanças em sua formulação inicial, mesmo sem alteração da legislação. Tais mudanças referem-se à inclusão de novos perfis de participantes não previstos inicialmente e ao abandono da concepção original de funcionamento por meio de redes.

O segundo objetivo específico, respondido no capítulo 5, foi o de identificar, na percepção dos participantes, como o programa vem se desenvolvendo, quais são seus resultados positivos e importância, bem como suas dificuldades. Buscou-se realizar uma avaliação processual e com procedimentos qualitativos baseados na percepção dos participantes envolvidos. Encontraram-se resultados positivos que incluem um significativo estímulo ao resgate e à valorização dos aspectos culturais e linguísticos das comunidades indígenas contempladas, representados pela importância atribuída aos sábios das aldeias, as lideranças idosas. Além disso, foi observado um enriquecedor processo de aprendizado mútuo, possibilitado pela troca de conhecimentos e experiências entre as diferentes comunidades indígenas, uma característica intrínseca à metodologia de execução da ASIE-UFRGS, que se baseia na realização de encontros. De acordo com os gestores da política, esse espaço de

encontro também proporcionou maior articulação política, de modo a favorecer a organização desses povos na defesa de seus direitos, de forma mais ampla.

Em relação aos entraves identificados pelos participantes contatados, pode-se listar os seguintes: dificuldades em relação à participação e envolvimento em geral (seja dos cursistas, seja dos orientadores ou, até mesmo, das instituições envolvidas) e o aspecto prático dos deslocamentos entre escolas e TIs, especialmente nas áreas de difícil acesso e com longas distâncias. Em específico, os gestores citaram os abalos que o programa sofreu com as trocas de governos federais e a variação nos repasses financeiros, provocando atrasos na disponibilização dos recursos. Eles também ressaltaram a importância e a necessidade de se realizar avaliações como forma de ampliação e consolidação do programa, embora tenha se verificado a inexistência, até o momento de realização desta dissertação, de uma avaliação abrangente do Programa por parte do MEC. Ainda assim, os núcleos realizam avaliações pontuais, embora de forma não sistemática, quando da finalização das edições da ASIE e/ou via entrega de relatórios. No caso da ASIE-UFRGS, até o presente momento, os registros obtidos em 2015 ainda não tinham sido analisados, o que atribui relevância aos achados deste trabalho.

Quanto ao último objetivo específico, que diz respeito às sugestões para a continuação e o aprimoramento da ASIE, os participantes destacaram aspectos como: (I) a realização de alterações institucionais em relação à base normativa, a criação de uma secretaria especializada em educação escolar indígena no MEC e a disponibilização de pessoal para apoio técnico dentro das universidades, que atendam demandas administrativas relacionadas ao programa; (II) a incorporação das pesquisas e materiais elaborados no âmbito da ASIE nos currículos das escolas indígenas, o que envolve avaliar a efetividade do material produzido; e (III) a realização de avaliação contínua da ASIE, com metodologia a ser debatida e definida por meio de assembleia, em uma construção conjunta com todos os envolvidos.

Neste estudo foram mobilizados conceitos teóricos relacionados com a avaliação de políticas públicas, a fim de embasar a análise e interpretação dos resultados de pesquisa. A partir de um panorama sobre as diferentes abordagens sobre avaliação de políticas públicas, foram enfatizadas as sistêmicas, plurais e progressistas (Jannuzzi, 2020), tais como: avaliação participativa (Barreira, 2002; Spink, 2001), em profundidade (Rodrigues, 2008; 2016), e perspectivas contra-

hegemônicas e decoloniais (Ribeiro; Gasparini, 2021; Boullosa *et al.*, 2021; Lima; Gussi, 2021; Gussi; Oliveira, 2017). Entende-se que essas perspectivas se aproximam das características do objeto de estudo – a educação escolar indígena – e parecem melhor se alinhar com o respeito à autodeterminação dos povos indígenas. Por decorrência, parte-se da premissa de que qualquer metodologia de avaliação da ASIE a ser realizada futuramente deve ser construída coletivamente com seus participantes e beneficiários, ancorando-se nas especificidades do contexto, suas práticas e tradições. Nesse sentido, as teorias contempladas neste estudo defendem a incorporação das circunstâncias históricas, políticas e culturais que contextualizam a política pública sob avaliação. Dessa forma, as abordagens tratadas neste estudo e relacionadas ao caso pesquisado permitem acomodar uma multiplicidade de possibilidades, que abarcam a diversidade e as complexidades inerentes à educação indígena, e orientam uma avaliação mais contextualizada, inclusiva e, acima de tudo, respeitosa em relação às comunidades indígenas e seus sistemas de conhecimento.

Quanto aos tipos de avaliação, foram enfatizadas as abordagens qualitativas e processuais para a compreensão de políticas públicas que se encontram em execução. Embora a pesquisa avaliativa conduzida neste trabalho não tenha adotado uma abordagem propriamente participativa, considera-se que a avaliação participativa desempenha um papel fundamental enquanto processo de aprendizado mútuo, que envolve a subjetividade dos participantes, respeitando suas crenças e modos de vida (Barreira, 2002). Sendo assim, esse tipo de avaliação tem o potencial de garantir a valorização e o respeito à cultura e ao modo de vida dos povos indígenas participantes da ASIE-UFRGS.

No entanto, diante da impossibilidade de se realizar uma avaliação participativa, optou-se por uma pesquisa avaliativa de cunho processual e com procedimentos qualitativos de produção de dados, a fim de, a partir das percepções e experiências dos participantes do Programa registradas em dois momentos (2015 e 2023), buscar captar dinâmicas e processos da ASIE-UFRGS, além das modificações na política e dos desafios enfrentados.

Ao se comparar ambos os conjuntos de registros de pesquisa, constatou-se que na primeira edição da ASIE-UFRGS, em 2015, havia mais coleta e sistematização de dados. Contudo, a quantidade de registros avaliativos diminuiu no decorrer das edições subsequentes, possivelmente por dificuldades logísticas de sistematização e

análise do material coletado, bem como pela não incorporação da atividade avaliativa durante a implementação da política. Entre os limites da avaliação realizada pela equipe executora em 2015 (e analisada na primeira sessão do capítulo 5) observou-se a falta de sistematização dos dados e de divulgação dos resultados, como uma forma de retorno aos participantes. Presume-se que isso possa ter desmotivado os atores a responderem novas avaliações, a exemplo do baixo retorno (apenas dois) dos formulários que foram encaminhados, em 2023, aos participantes do programa.

Ademais, foi verificado que a implementação da ASIE em parceria com outras IES produz uma estrutura de incentivos para a produção acadêmica (dissertações, teses, artigos, pesquisa e extensão). Também se percebeu uma motivação bastante engajada da coordenação do programa – a cargo de Burocratas de Médio Escalão (BME) nas universidades envolvidas (Lotta; Pires; Oliveira, 2015). Conforme explicitado no capítulo 4, foi essa BME que articulou e organizou as instâncias necessárias à instauração da ASIE-UFRGS, pressionou por alterações e, até mesmo, impediu retrocessos na política durante o governo Bolsonaro (2019-2022). Dessa forma, pode-se aplicar o conceito de ativismo institucional (Abers, 2021) à essa atuação, que foi desempenhada por um grupo interno à política pública, engajado em causas sociais e utilizando sua ação criativa no enfrentamento de questões contenciosas. No entanto, aprofundar esse conceito em relação à política analisada demandaria novas pesquisas com indagações específicas sobre esse tema.

Acredita-se que a presente dissertação contribui para a literatura de políticas públicas ao fornecer, pela primeira vez no âmbito acadêmico, uma avaliação qualitativa e processual da ASIE-UFRGS, apresentando uma visão das percepções dos participantes e identificando áreas que requerem atenção. Ademais, oferece subsídios que podem ser úteis para a melhoria de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena e para o entendimento de políticas sociais em geral.

Contudo, cumpre mencionar, também, os limites da pesquisa. Por se tratar de um estudo de caso e de uma primeira aproximação avaliativa da ASIE-UFRGS, esta dissertação traçou pontos iniciais que poderão ser aprofundados em futuras avaliações. Institucionalizar a avaliação, de preferência participativa, como sugere a pesquisa, pode indicar um caminho futuro para estudos mais abrangentes e detalhados. Além disso, outras limitações decorrem, em parte, do recorte empírico da pesquisa, que focou apenas o Núcleo UFRGS, deixando de fora outras perspectivas

e contextos que poderiam enriquecer a compreensão do programa. Outra dificuldade foi a baixa adesão dos participantes ao preenchimento do formulário de coleta de dados, pelos motivos já elencados no capítulo 5. Também não foi desenvolvida uma pesquisa *in locu* da política, ou seja, nas próprias escolas indígenas inseridas em suas comunidades, tampouco foi realizada observação e coleta de informações nos encontros previstos pela ASIE, conforme constava no cronograma inicial da pesquisa.

Pretende-se com este trabalho motivar mais pesquisas avaliativas em políticas e programas educacionais voltados para comunidades indígenas. Sugere-se a realização de estudos comparativos entre os Núcleos da ASIE em diferentes regiões do país, a fim de explorar as nuances regionais e identificar boas práticas que possam ser compartilhadas, tendo em vista o aprimoramento da política em âmbito nacional. Adicionalmente, é necessário que essas pesquisas incentivem a participação ativa dos próprios participantes da ASIE, incluindo cursistas, orientadores e gestores, tanto na elaboração metodológica quanto na condução das avaliações. Dessa forma, uma avaliação participativa poderá contribuir significativamente para o aprimoramento da política, garantindo que as vozes das comunidades indígenas sejam ouvidas e respeitadas.

Dadas as particularidades da política em questão, a continuidade de sua avaliação demanda uma abordagem participativa e com outros procedimentos qualitativos de produção de dados, que avancem em relação ao percurso metodológico utilizado neste estudo descritivo. Em pesquisas avaliativas futuras, seria enriquecedor adotar estratégias *in loco*, como a observação direta em salas de aula, a participação ativa em encontros, reuniões e assembleias, além da análise dos materiais audiovisuais produzidos. Uma abordagem mais imersiva e participativa certamente proporcionaria uma compreensão mais aprofundada da implementação e dos resultados da política, bem como ampliaria a compreensão de seus impactos e desafios.

Por último, a partir da análise realizada nesta dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, apresentam-se, a seguir, algumas recomendações para a realização de uma avaliação ampla e sistemática da ASIE, que permitirá dar continuidade ao intento (aqui iniciado) de se aquilatar a amplitude das mudanças e dos efeitos proporcionados pela política pública, bem como de se traçar caminhos para a correção de seus entraves.

Em nível local, na ASIE - Núcleo UFRGS:

- Engajar e sensibilizar os orientadores – que se enquadram, nesse caso, como burocracia de nível de rua (Lotta; Pires; Oliveira, 2015) – e demais participantes sobre a importância e necessidade da avaliação e monitoramento das atividades desenvolvidas. Acredita-se que os resultados deste trabalho possam contribuir para uma sensibilização sobre a importância da avaliação.
- Proporcionar discussões coletivas entre os participantes para a definição e/ou construção da melhor abordagem e metodologia para a realização da avaliação e monitoramento da política, de modo a não incorporar modelos avaliativos importados e descontextualizados (Ribeiro; Gasparini, 2021).
- Levar em consideração o desenvolvimento da política em seu contexto institucional e ir além, buscando uma compreensão interpretativa que incorpore perspectivas etnográficas, a fim de explorar os sentidos e significados a ela atribuídos pelos sujeitos que a vivenciam (Gussi; Oliveira, 2015; Rodrigues, 2016).
- Realizar avaliação e monitoramento de forma participativa, propiciando aprendizagem e capacitação mútua para fomentar uma cidadania ativa de todos os envolvidos na política (Barreira, 2002; Spink, 2001).
- Instituir mecanismos ou sistemas de registro de informação que permitam a elaboração de indicadores e possam gerar um repertório de dados e conhecimentos úteis a respeito da implementação, além de propiciarem embasamento para a tomada de decisão dos gestores, coordenadores e orientadores, em tempo hábil (Mokate, 2002).
- Publicizar os resultados do conjunto de informações levantadas por meio da avaliação e monitoramento, de modo acessível e claro para o entendimento de todos os envolvidos (Fernandes, 2023).
- Como a ASIE é executada por meio de programa de extensão vinculado à UFRGS, sugere-se, também, possibilitar aos estudantes de graduação e pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade participarem como extensionistas de equipe multidisciplinar, com vistas ao auxílio operacional e à realização de avaliação na ASIE - Núcleo UFRGS, de forma a agregar conhecimentos acadêmicos valiosos e propiciar um aprendizado prático e aplicado.

No âmbito federal, na administração da ASIE e de seus múltiplos Núcleos em todo o território nacional, a cargo do Ministério da Educação:

- Desenvolver o monitoramento dos Núcleos, que envolva a divulgação ampla de informações gerais e básicas – como a descrição das equipes, locais de atuação e as instituições envolvidas –, além de dados quantitativos como: número de beneficiários atendidos por Núcleo, número de materiais didático-pedagógicos produzidos por Núcleo, dentre outros.
- Em caso de contratação de consultoria externa para a realização da avaliação da ASIE em nível nacional (conforme sugestão do Gestor MEC, entrevista 01), há a necessidade de formação de uma equipe multidisciplinar (Minayo, 2005) que conte com especialista em educação escolar indígena, e, de preferência, com integrantes indígenas.
- Em caso de a avaliação ser realizada pelas próprias equipes que implementam a Ação, há a necessidade de treinamento e capacitação, além da previsão dos recursos (financeiros, humanos, materiais e logísticos) para a realização da atividade, seja ela interna ou mista (em conjunto com equipes multidisciplinares das IES).

Para concluir esta dissertação, cabe ressaltar que o futuro da ASIE envolve desafios e oportunidades significativas, as quais demandam a contínua reflexão e ação para garantir o seu sucesso e eficácia na promoção da educação indígena. Para tanto, seria fundamental considerar os efeitos da política junto aos professores, escolas e alunos, bem como se ela trouxe mudanças curriculares e na abordagem dos conteúdos. O desenvolvimento de estratégias para avaliar tais aspectos representa um próximo passo na evolução e no aprimoramento contínuo da ASIE.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca Neaera (org.). **Ativismo institucional**: criatividade e luta na burocracia brasileira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

ALVES, Camilla; BOULLOSA, Rosana. Avaliação axiológica do Programa de Transporte Urbano do Distrito Federal: Explorando o Público da acessibilidade. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 5, n. 2, ago./2020.

ÂNGELO, Francisca Navantino de. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 109, set./dez. 2019.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ASIE-UFRGS. Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS. **Relatório de atividades**. Porto Alegre, 2014.

AVRITZER, Leonardo. **Conferências Nacionais**: Ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil. IPEA, texto para discussão 1739, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3Z7FaBW>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais. **Antropologia & Sociedade** - Revista do Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem-Viver da UFPE, v. 1, n. 1, 2023.

BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013.

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. **Avaliação participativa de programas sociais**. 2ª ed. São Paulo: Veras Editora, 2002.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ANGNES, Juliane Sachser. Educação e Povos Indígenas: Alguns Dados do Censo Escolar (Indígena) no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 151, 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Magali Mendes de. Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS: resistência da memória. In: ZANATTA, Claudia; SOUSA, Fernanda Brabo; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Magali Mendes de; VARGAS, Marina Araujo (Orgs.) **Saberes Indígenas na Escola UFRGS**: memórias e resistências. Porto Alegre: Editora Cirkula, 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação Escolar Indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do

Sul, v. 13, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/45YGQQv>>. Acesso em 01 mai. 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, mai./ago. 2015.

BOULLOSA, Rosana de Freitas; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; ARAÚJO, Edgilson Tavares de; GUSSI, Alcides Fernando. Por um antimanual de avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Avaliação*, v. 10, n. 1, 2021.

BONIN, Iara Tatiana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Ética e pesquisa com povos indígenas: vulnerabilidade ou protagonismo? In: SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a.

_____. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Fixa diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, DF, 1996b.

_____. **Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999** do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

_____. **Resolução nº 304 de 09 de agosto de 2000**. Fixa normas para pesquisas envolvendo seres humanos em área de povos indígenas. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, DF, 2000.

_____. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 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". Brasília, DF, 2008.

_____. **Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, Define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

_____. **Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013.** Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Ministério de Educação, Brasília, DF, 2013a.

_____. **Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013.** Regulamenta a Ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. Brasília, DF, 2013b.

_____. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2013c.

_____. **Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013** do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2013d.

_____. **Decreto nº 10.088, de 05 de novembro de 2019.** Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2019.

BRUM, Ana Lúcia Castro. **Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a Ação Saberes Indígenas na Escola.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CANO, Ignácio. **Introdução à avaliação de programas sociais.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CARNEIRO, Fernanda. Avaliação de políticas públicas: por um procedimento integrado ao ciclo da gestão. **Perspectivas em políticas públicas**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 93-129, jan./jun. 2013.

CONVENÇÃO nº 169 sobre povos indígenas e tribais. Organização Internacional do Trabalho (OIT), 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3HILMxa>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

COUTO, Felipe Fróes; Carrieri, ALEXANDRE de Pádua; CKAGNAZAROFF, Ivan Beck. Participação na avaliação de políticas públicas: a pesquisa construtivista e a quarta geração de avaliação. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 20, p. 36-55, jan./dez. 2019.

DE MARIO, Camila Gonçalves; LAISNER, Regina Claudia; GRANJA, Regina Helena. Avaliação de Políticas Sociais e Participação Popular: uma abordagem política. **O Social em Questão**, ano XIX, n. 36, 2016.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, 2014.

DRAIBE, Sônia. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, out. 2005.

FERNANDES, Pedro Rafael Lopes. Da evidência à ação: gargalos na implementação dos resultados de avaliação de políticas públicas. **Nexo Jornal**. 27 fev. 2023. Disponível em: <<http://bit.ly/45O81wO>>. Acesso em: 24 out. 2023.

FERREIRA, Bruno. **ŪN SI AG TŪ PĚ KI VĚNH KAJRĀNRĀN FĀ: O PAPEL DA ESCOLA NAS COMUNIDADES KAINGANG**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, Bruno; MENEZES, Magali Mendes de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória e (re)existência: a trajetória intercultural da Ação Saberes Indígenas na Escola. **Tellus**, ano 20, n. 43, set./dez. 2020

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Povos indígenas: quem são**. 2023. Disponível em: <<https://bit.ly/3Si6ITW>>. Acesso em 01 mai. 2022.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília: IPEA, n.23, p.7-70, jun. 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, mai./ago. 2000.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. In. **Anais do Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas**, Brasília, 2015.

I CONEEI. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. De 16 a 20 de novembro de 2009, Luziânia - Goiás, de 16 a 20 de novembro de 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3CzTJDY>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022 – Indígenas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IEDE/RS. **Infraestrutura Estadual de Dados Espaciais**. Disponível em: <<https://iede.rs.gov.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

INEP, Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3LqDINj>>. Acesso em 02 mai. 2022.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante**, v. 1. Brasília, 2018a. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8285>>. Acesso em 12 set. 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post**, v. 2. Brasília: Ipea, 2018b. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8853>>. Acesso em 12 set. 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, jan./mar. 2021.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de Programas Sociais em uma perspectiva sistêmica, plural e progressista: conceitos, tipologias e etapas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 4, n. 18, jul./dez. 2020. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/aval/article/view/61649>>. Acesso em 08 mai. 2022.

JANNUZZI, Paulo de Martino. A implementação no centro da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, v. 2, n. 16, jul./dez. 2019.

LAISNER, Regina Claudia; DE MARIO, Camila Gonçalves. Os desafios da avaliação de políticas públicas como instrumento estratégico de gestão e de controle social. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, n. 2, jul./dez. 2014.

LIMA, Francisco Anderson Carvalho de Lima; GUSSI, Alcides Fernando. Pode o subalterno avaliar? Possibilidades de um giro contra-hegemônico como opção descolonial no campo da avaliação de políticas públicas. **Revista Aval**, v. 6, n. 20, jul./dez. 2021.

LIMA, José Airton da Silva. **Políticas públicas no campo da educação indígena no estado de Roraima**. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LOTTA, Gabriela Spanguero; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. In: CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabriela Spanguero (Orgs.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: ENAP, 2015.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. **Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, 2019.

MARTINS, Carlos Wellington Soares; PINTO, Michelle Silva; RODRIGUES, Thais dos Santos. Avaliação política da política: aspectos conceituais e metodológicos. II **ENEPCP - Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo De Públicas**. ST3 - Análise de políticas públicas. Brasília, 4 a 7 de dezembro de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de Souza (orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOKATE, Karen Marie. Convertiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. **Revista do Serviço Público**, v. 53, n. 1, 2002.

MONTEIRO, Alcioni da Silva. **Programa Saberes Indígenas na Escola: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue**, Lábrea-AM. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, 2019.

O'LEARY, Zina. **Como fazer seu projeto de pesquisa: Guia prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Lilian Ribeiro de; PASSADOR, Claudia Souza. Ensaio teórico sobre as avaliações de políticas públicas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, n. 2, Rio de Janeiro, abr./jun. 2019.

PORFÍRIO, Iago; OLIVEIRA, Lucas Timoteo de. Antonio Bispo dos Santos. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2021. Disponível em: <<https://ea.fflch.usp.br/autor/antonio-bispo-dos-santos>>. Acesso em: 22 set. 2023.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. **O território etnoeducacional como horizonte para a educação escolar das comunidades da terra indígena Mãe Maria-Pa**. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

RAEDER, Savio. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, 2014.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Leticia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, set./out. 2012.

RIBEIRO, Antônio; GASPARINI, Max Felipe Vianna. Para decolonizar a avaliação: uma análise crítica a partir da teoria da decolonialidade. **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 10, n. 1, 2021

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval - Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas públicas**: introdução [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**: conceitos e teorias (Vol. 1). Instituto de Gestão Economia e Políticas Públicas (IGEPP), 2013.

SÁ E SILVA, Fabio de; LOPEZ, Felix Garcia; PIRES, Roberto Rocha Coelho. **Brasil em Desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), v. 3. Brasília: Ipea, 2010.

SALDAÑA, Paulo. Governo Lula vai recriar secretaria de diversidade e inclusão no MEC, extinta por Bolsonaro. **Folha de São Paulo**, 22 nov. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3PuEHqk>>. Acesso em 23 jun. 2023.

SALDAÑA, Paulo. Vélez desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização. **Folha de São Paulo**, 2 jan. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3Pu4K0F>>. Acesso em 23 jun. 2023.

SCHABBACH, Letícia Schabbach. Arranjos, redes e fixers. In: **Políticas públicas**: questões teórico-metodológicas emergentes. LIMA, Luciana Leite; SCHABBACH, Letícia Schabbach. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEDUC/RS, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Marco dos povos indígenas do Rio Grande do Sul**. Programa de Apoio à Retomada do Desenvolvimento do Rio Grande do Sul - PROREDES BIRD, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva (Coord.) et al. **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Editora, 2008.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto de. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Cadernos de Pesquisa NEPP**, n. 48. Campinas: Unicamp, 2000.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Sentindo ideias, germinando saberes**: movimentos de Apropriação (Afetiva) da Política de Territórios Etnoeducacionais por Professores Kaingang e Guarani no RS. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Reterritorializando a educação escolar indígena**: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Celina. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, Rio de Janeiro, 2019.

SPINK, Peter. Avaliação democrática: propostas e práticas. **Fundamentos de Avaliação**, n. 3, 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/3lqt2Zh>> Acesso em: 15 set. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TORRES JÚNIOR, Paulo; GUSSI, Alcides Fernando; SILVA, Paulo Junior Barbosa da; NOGUEIRA, Tiago Amorim. Avaliar em Profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 5, n. 2, ago. 2020.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 3, 2008.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Marcela Guarizo da. Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. **Tellus**, Campo Grande/MS, ano 20, n. 43, set./dez. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da**

Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, v. 05, n. 1, jan./jul. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Bookman, Porto Alegre, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A. Modelos de TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1: ENTREVISTA

AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA -
NÚCLEO UFRGS - Marina Araujo Vargas (pesquisadora/mestranda) e Profa. Dra.
Letícia Maria Schabbach (orientadora)

Prezado(a) participante,

Estamos desenvolvendo a pesquisa AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA - NÚCLEO UFRGS, coordenada pela Profa. Dra. Letícia Maria Schabbach (orientadora) e Marina Araujo Vargas (pesquisadora/mestranda) e você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. Sua participação é voluntária e, a seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

- **NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as possibilidades de avaliação da política “Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS” de forma participativa, verificando em conjunto com os atores envolvidos, de que forma os objetivos da Ação têm sido alcançados (ou não) e como medir as transformações que a política tem realizado na vida dos professores indígenas e nas comunidades de forma mais ampla. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** A expectativa de participação nesta pesquisa é de 23 integrantes e gestores da “Ação Saberes Indígenas na Escola”, desse total, espera-se a quantidade de 15 beneficiários, 5 integrantes da equipe (orientadores e pesquisadores), 2 gestores da Ação na UFRGS e 1 gestor da Ação no MEC.
- **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Sua participação nesta pesquisa será por meio de 1 encontro para entrevista semiestruturada (com previsão de ocorrer em março de 2023), em formato remoto, via videoconferência, com duração aproximada de 1h, a qual será gravada para transcrição. A entrevista abordará questões acerca do histórico e desenho da política “Ação Saberes Indígenas na Escola”, seus resultados e elementos que possibilitem a mensuração do alcance de seus objetivos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo, poderá entrar em contato com a Profa. Letícia Maria Schabbach do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio do e-mail marina.varg@hotmail.com
- **RISCOS:** Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são classificados como mínimos, pois não ocasionam intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo. Embora haja a possibilidade de risco quanto a quebra de sigilo de informações e/ou vazamento de dados. Quanto a isto, tomamos uma série de cuidados para minimizar tal risco por meio de cuidados intensivos no que tange ao tratamento e sigilo dos dados.

Se ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante ou após os procedimentos aos quais será submetido(a), lhe será garantido o direito a tratamento imediato e gratuito pelo pesquisador, não excluindo a possibilidade de indenização determinada por lei, se o dano for decorrente da pesquisa.

- **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.
- **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da qualificação da Ação Saberes Indígenas na Escola, além de contribuir para a compreensão da avaliação em políticas públicas, principalmente em relação à avaliação participativa e democrática, e mais especificamente, no contexto da educação escolar indígena.
- **PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo e-mail: marina.varq@hotmail.com e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308 3787 (horário de atendimento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h), etica@propesq.ufrgs.br, Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Eu, _____, membro da equipe do projeto AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA - NÚCLEO UFRGS”, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

Assinatura do pesquisador: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2: FORMULÁRIO

Prezado(a) participante,

Estamos desenvolvendo a pesquisa **AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA - NÚCLEO UFRGS**, coordenada pela Profa. Dra. Letícia Maria Schabbach (orientadora) e Marina Araujo Vargas (pesquisadora/mestranda) e você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. Sua participação é voluntária e, a seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as possibilidades de avaliação do programa “Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS” de forma participativa, verificando em conjunto com os atores envolvidos, de que forma os objetivos da Ação têm sido alcançados (ou não) e como medir as transformações que a política tem realizado na vida dos professores indígenas e nas comunidades de forma mais ampla. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Serão participantes da pesquisa, de forma livre, esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, integrantes da equipe da atual edição e/ou edições anteriores da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Sua participação nesta pesquisa será por meio de preenchimento de questionário de sondagem de opinião, realizado de maneira online. O questionário possui 8 perguntas abertas, além de campos de preenchimento de dados pessoais, e tem expectativa de finalização em torno de 15 a 30 minutos. O questionário aborda perguntas a respeito de elementos avaliativos sobre a política “Ação Saberes Indígenas na Escola”. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você quiser mais informações sobre este estudo, poderá entrar em contato com a Profa. Letícia Maria Schabbach do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio do e-mail marina.varg@hotmail.com

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são classificados como mínimos, pois não ocasionam intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo. Embora haja a possibilidade de risco quanto a quebra de sigilo de informações e/ou vazamento de dados. Quanto a isto, tomamos uma série de cuidados para minimizar tal risco por meio de cuidados intensivos no que tange ao tratamento e sigilo dos dados. Se ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante ou após os procedimentos aos quais será submetido(a), lhe será garantido o direito a tratamento imediato e gratuito pelo pesquisador, não excluindo a possibilidade de indenização determinada por lei, se o dano for decorrente da pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da qualificação da Ação Saberes Indígenas na Escola, além de contribuir para a compreensão da avaliação em políticas públicas, principalmente em relação à avaliação participativa e democrática, e mais especificamente, no contexto da educação escolar indígena.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo e-mail: marina.varg@hotmail.com e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308 3787 (horário de atendimento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h), etica@propesq.ufrgs.br, Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 - Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, basta marcar a opção de concordância abaixo.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida: Aceito participar desta pesquisa.

*** Você poderá optar por responder as perguntas em formato de áudio via WhatsApp. Para isso, apenas marque o consentimento, preencha os dados pessoais e envie o formulário. Após, entre em contato com a pesquisadora Marina Araujo Vargas para envio dos áudios pelo número de telefone (51) 99445-6058.**

Apêndice B. Questões - Entrevistas e Formulário

I. Entrevista semi-estruturada com gestor representante da Ação no MEC

- 1) Poderia descrever o histórico anterior à criação da ASIE? Quais as motivações e demandas que o programa procurou atender? Houve dificuldade na concepção do programa? Quais?
- 2) Ao longo das 5 edições da ASIE ocorreram modificações no desenho inicial do programa? Se sim, quais foram elas? Essas mudanças partiram do MEC, da IES ou dos indígenas?
- 3) Como tem sido a atuação junto às Redes das IES? Qual o papel do MEC nessas redes?
- 4) O MEC tem realizado a avaliação da Ação? Se sim, de que forma? Quais os indicadores utilizados? Há previsão de uma avaliação qualitativa ou participativa? Se sim, de que forma?

II. Entrevista semi-estruturada com gestores da ASIE-UFRGS

- 1) Poderia descrever o histórico de oferecimento da Ação pelo Núcleo UFRGS desde a 1ª edição até o presente? Quais foram as dificuldades enfrentadas na implementação da política? De que forma elas foram sanadas?
- 2) Em sua opinião, houve mudanças no desenho da Ação desde a 1ª edição até o momento? Se sim, quais foram elas e por que elas foram introduzidas?
- 3) A ASIE já foi avaliada? Se sim, de que forma? Foi realizada avaliação qualitativa ou participativa? Se sim, de que forma? Quem participou?
- 4) Em sua opinião, quais os principais resultados alcançados com a ASIE?
- 5) Que aspectos/elementos seriam importantes de serem avaliados quanto à ASIE na UFRGS, especialmente em relação às mudanças provocadas pela política?

III. Questionário de sondagem de opinião aplicado aos orientadores de estudo via formulário eletrônico

Pergunta 1 (Opção de aceite do TCLE conforme Apêndice A, modelo 2) *Esta pergunta é obrigatória

Nome: *Esta pergunta é obrigatória

Município onde reside:

Escola onde atua:

Perfil de participação na Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS:

- Professor(a) cursista
- Professor(a) orientador(a)
- Pesquisador(a) indígena
- Supervisor(a)

- Coordenador(a)
- Formador(a)
- Outro:

Povo:

- Kaingang
- Guarani
- Não-indígena

1) Em sua opinião, quais seriam os aspectos importantes que poderiam ser avaliados na Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS (ASIE-UFRGS)?

2) Como e de que forma você acha que poderia ser feita essa avaliação? Ou seja, como você acha que poderiam ser mensurados os efeitos da política?

3) Em sua opinião, quais os resultados positivos alcançados pela ASIE-UFRGS? Percebe que houve avanços nas questões que a Ação aborda em sua atuação profissional e/ou comunidade de maneira mais ampla? Poderia explicar?

4) E quais foram as dificuldades percebidas no desenvolvimento da Ação?

5) Você acha que a ASIE-UFRGS atinge seus objetivos?

6) Acredita que houve algum efeito não esperado (positivo ou negativo) que a ASIE-UFRGS provocou? Se sim, qual?

7) De que forma a ASIE-UFRGS contribui para a realização do seu trabalho como docente? A participação na Ação acarreta melhoras na atuação profissional? A participação e o certificado de participação no curso são aproveitados institucionalmente para melhora de sua carreira funcional?

8) Se quiser deixar mais alguma contribuição a respeito de sua avaliação geral sobre a ASIE-UFRGS utilize este espaço:

Endereço eletrônico do formulário: <https://forms.gle/t5dwbkSW9Kzp9uwy9>

Apêndice C. Convites para participação na pesquisa

I. Texto convite enviado via e-mail para entrevista:

Prezado(a) gestor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA - NÚCLEO UFRGS” que tem por objetivo investigar as possibilidades de avaliação da política “Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS” de forma participativa, verificando em conjunto com os atores envolvidos de que forma os objetivos da Ação têm sido alcançados (ou não) e como medir as transformações que a política tem realizado na vida dos professores indígenas e nas comunidades de forma mais ampla.

Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado pela pesquisadora/mestranda Marina Araujo Vargas, sob orientação da professora Letícia Maria Schabbach.

Se você tem interesse em participar da pesquisa responda essa mensagem informando sua vontade e será encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que contém mais informações sobre a pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa será por meio de 1 encontro para entrevista semiestruturada (com previsão de ocorrer entre janeiro e março de 2023), em formato remoto, via videoconferência, com duração aproximada de 1h. A entrevista abordará questões acerca do histórico e desenho da política “Ação Saberes Indígenas na Escola”, seus resultados e elementos que possibilitem a mensuração do alcance de seus objetivos.

Se após a leitura do Termo de Consentimento você decidir participar da pesquisa, será realizada a coleta de assinatura no TCLE e agendamento da entrevista.

Agradecemos o seu tempo e atenção.

Equipe de pesquisa.

II. Texto convite enviado via *Whatsapp* para formulário:

Convido vocês a participarem da pesquisa **AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA - NÚCLEO UFRGS”**, de Marina Araujo Vargas (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas) com orientação da professora Profa. Dra. Letícia Maria Schabbach.

Sua participação nesta pesquisa será por meio de preenchimento do questionário de sondagem de opinião disponível em <https://forms.gle/jEfx9DdCxqGKVYqm9>

A finalidade deste estudo é investigar as possibilidades de avaliação do programa “Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS” de forma participativa, verificando em conjunto com os atores envolvidos, de que forma os objetivos da Ação têm sido alcançados (ou não) e como medir as transformações que a política tem realizado na vida dos professores indígenas e nas comunidades de forma mais ampla.

O questionário possui 8 perguntas abertas, além de campos de preenchimento de dados pessoais, e tem expectativa de finalização em torno de 15 a 30 minutos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Caso queira mais informações sobre este estudo, podem entrar em contato com a pesquisadora Marina Araujo Vargas por WhatsApp (51) 99445-6058 ou por e-mail marina.varg@hotmail.com

Mensagem em áudio enviada juntamente com o texto acima:

Oi pessoal, meu nome é Marina, eu participei do Saberes na 4ª e 5ª edições ajudando na documentação do financeiro do projeto. Como ingressei no mestrado em Políticas Públicas, achei interessante pesquisar sobre a Ação Saberes Indígenas na Escola. Já que é um programa inovador em relação a participação social das comunidades indígenas, pensei que a avaliação também deveria ser participativa. Então estou convidando todos e todas a participar desse exercício, que seria pensar a avaliação da Ação. Estou coletando dados sobre a opinião do maior número de participantes sobre o que foi alcançado, as dificuldades que surgiram, as mudanças que o Saberes provocou nas comunidades... Para isso estou enviando um formulário do Google com perguntas abertas, e também deixo a possibilidade de quem quiser gravar áudio e me enviar por *WhatsApp* falando sobre as questões propostas. Agradeço a participação de quem puder contribuir, a opinião de cada um é muito importante. Abraços!

III. Texto convite via e-mail para formulário:

Prezados professores:

Convidamos vocês a participarem da pesquisa **AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA - NÚCLEO UFRGS”**, da pesquisadora Marina Araujo Vargas (mestranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas) com orientação da professora Profa. Dra. Letícia Maria Schabbach.

A finalidade deste estudo é investigar as possibilidades de avaliação do programa “Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS” de forma participativa, verificando em conjunto com os atores envolvidos, de que forma os objetivos da Ação têm sido alcançados (ou não) e como medir as transformações que a política tem realizado na vida dos professores indígenas e nas comunidades de forma mais ampla.

Sua participação nesta pesquisa será por meio de preenchimento do questionário de sondagem de opinião disponível em <https://forms.gle/jEfx9DdCxqGKVYqm9>

O questionário possui 8 perguntas abertas, além de campos de preenchimento de dados pessoais, e tem expectativa de finalização em torno de 15 a 30 minutos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida.

Caso queira mais informações sobre este estudo, podem entrar em contato com a pesquisadora Marina Araujo Vargas por WhatsApp (51) 99445-6058 ou por e-mail marina.varg@hotmail.com

Atenciosamente,

Marina Araujo Vargas

(51) 994456058

Apêndice D. Levantamento de trabalhos sobre a ASIE

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	TIPO	SÍNTESE	ÁREA
A pedagogia guarani nas percepções dos professores guarani e kaiowá: um estudo a partir dos relatórios da ação saberes indígenas na escola	ABREU, Aurieler Jaime de	2020	Dissertação	Apresenta a percepção dos professores/as Guarani e Kaiowá sobre a pedagogia Guarani a partir dos relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola.	Educação
Experiência com a Ação Saberes Indígenas na Escola municipal indígena Cacique Armando Gabriel, Aldeia Córrego do Meio, Município de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul	GABRIEL, Jabez	2020	Dissertação	Analisa a presença da ASIE como membro da comunidade onde nasceu, vive e trabalha como professor na escola pesquisada.	Educação
Formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a "Ação Saberes Indígenas na Escola" - rede UFMT/Polo de Cuiabá	SILVA, Leures Athaide da	2020	Dissertação	Busca compreender o processo de formação dos professores indígenas do Polo de Cuiabá e identificar os saberes em alfabetização aprendidos pelos cursistas.	Educação
Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima	FERNANDES, Marilene Alves	2020	Dissertação	Analisa os desafios e possibilidades do Programa ASIE na formação continuada de professores em Roraima.	Educação
Ação Saberes Indígenas na Escola - formação do professor indígena em Lábrea, sul do Amazona	MONTEIRO, Alcioni Da Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida.	2020	Artigo	Destaca o problema da formação do professor para atuar na educação dos povos originários em Lábrea, Sul do Amazonas.	Educação
Memória e (re)existência: a trajetória intercultural da ação saberes indígenas na escola	FERREIRA, Bruno; MENEZES, Magali Mendes de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida.	2020	Artigo	Examina a intensidade, as contradições, alegrias e dores da relação entre agentes da universidade e das comunidades Kaingang e Guarani que participam da ASIE.	Educação
Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: desafios para a formação de professores/as indígenas	FERREIRA, Waldinéia A. de Alcântara; ZOIA, Alceu; GRANDO, Beleni Saléte	2020	Artigo	Busca compreender a complexidade da ação política voltada à educação escolar que considere os saberes e práticas interculturais e possibilitem aos povos a construção de suas identidades e cosmovisões, no processo de se alfabetizar no mundo.	Educação

Saberes Indígenas na Escola e os efeitos de sentido sobre uma língua que caminha	SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari	2019	Tese	Analisa a memória, os silenciamentos, as formações imaginárias e os efeitos de sentido materializado nos discursos do indígena guarani e kaiowá por meio do aporte teórico da Análise do Discurso, utilizando dados de estudos da área da Antropologia e da História.	Linguística
Programa Saberes Indígenas na Escola: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM	MONTEIRO, Alcioni da Silva	2019	Dissertação	Pretende avaliar como o Programa ASIE vem sendo desenvolvido no âmbito da educação escolar indígena do município de Lábrea-Amazonas, no período de 2018 a 2019.	Educação
Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?	LUCIANO, Rosenilda R. de Freitas	2019	Dissertação	Investiga como os saberes indígenas são abordados nas práticas pedagógicas no âmbito do projeto ASIE da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).	Educação
Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a Ação Saberes Indígenas na Escola	BRUM, Ana Lúcia Castro	2018	Dissertação	Questiona se a ASIE potencializa um lugar onde acontece o diálogo intercultural entre os protagonistas indígenas Guarani e Kaingang (sábios pesquisadores, professores e formadores) na construção de uma Educação Escolar Indígena libertadora.	Educação
Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural	FALCÃO, Arlete Marcia Pinho	2018	Dissertação	Objetivou compreender as concepções de infância e criança e como os professores e professoras buscam garantir seu desenvolvimento integral tendo por referência as culturas de seus grupos étnicos específicos e nos espaços escolares, e com as duas autoridades estaduais, refletir as relações entre a escola e a política de educação de cada povo.	Educação

A produção de material didático para escola indígena: desenvolvimento no âmbito da ação saberes indígenas na Escola Ye'kwana	MOURA, Priscilla Alves de	2018	Dissertação	Estudo de caso que relata o processo de produção de livros voltados para a educação escolar indígena.	Design
"Se nós não fosse guerreiro, nós não existia mais aqui": ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng	GUEROLA, Carlos Maroto	2017	Tese	Pesquisa etnográfica na qual são problematizados os discursos que a tradição linguística e filológica ocidental tem privilegiado em relação às línguas dos povos indígenas.	Linguística
Sentindo ideias, germinando saberes: movimentos de Apropriação (Afetiva) da Política de Territórios Etnoeducacionais por Professores Kaingang e Guarani no RS	SOUSA, Fernanda Brabo	2017	Tese	Examina como se dão os movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais pelos povos indígenas, tomando os encontros de formação continuada dos professores kaingang e guarani do RS como campos de reflexão coletiva e colaborativa.	Educação
A interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação – reflexões a partir da ação 'Saberes Indígenas na Escola'	URQUIZA, Antonio H. Aguilhera	2017	Artigo	Problematiza o poder e a racionalidade eurocêntrica nos efeitos de verdade e validade do saber ocidental, analisando se interferem na educação indígena, na perspectiva de se construir propostas de formação intercultural.	Educação
A formação de professores indígenas em escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul: uma experiência a partir da ação Saberes Indígenas na Escola	VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NASCIMENTO, Marcelo Casaro.	2017	Artigo	Descreve as experiências dos autores no processo de formação de professores Guarani e Kaiowá na ASIE.	Educação
Saberes indígenas: vivência e convivência	SOUSA, Neimar Machado de; SOUZA, Teodora de.	2017	Artigo	Retrata a experiência de um projeto em andamento para formação continuada de professores indígenas, a ASIE	Educação

Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil	SOUSA, Fernanda Brabo	2016	Artigo	Reflete sobre a política de territórios etnoeducacionais, apresentando-a por meio de suas bases legais e documentos normativos.	Educação
Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil	BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo.	2015	Artigo	Estuda o decreto presidencial nº 6.861, que criou os Territórios Etnoeducacionais, discorrendo sobre possíveis mudanças para a política escolar indígena no Brasil.	Educação
Políticas públicas no campo da educação indígena no estado de Roraima	LIMA, José Airton da Silva	2014	Tese	Analisa a organização indígena de Roraima e suas estratégias de interação com as organizações estatais e privadas no avanço das políticas públicas de educação indígena no estado.	Ciência Política
Reterritorializando a educação escolar indígena: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais	SOUSA, Fernanda Brabo	2013	Dissertação	Análise da política Território Etnoeducacional criada por meio do Decreto Presidencial nº 6.861/2009.	Educação

ANEXOS

Anexo A. Ofício circular de convite à UFRGS para participar da ASIE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
Esplanada dos Ministérios – Bloco L – sala 200 Gabinete
Brasília/DF – CEP: 70.047-900 – Fone: (61) 2022-9217/9018

Ofício Circular nº 107 /2013/GAB/SECADI/MEC

Brasília, 26 de setembro de 2013.

Às Instituições de Educação Superior

Assunto: Ação de Formação Continuada para Professores Indígenas – Saberes Indígenas na Escola

Magnífico (a) Reitor (a),

1. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, torna pública a Nota Técnica Nº 095/CGEEI/DPECIRER/SECADI/MEC anexa, que trata da ação *Saberes Indígenas na Escola* a ser regulamentada por meio de Portaria do Ministério da Educação, componente do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, no seu eixo - Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas.
2. Esta Nota Técnica tem por objetivo orientar quanto à promoção dos direitos dos povos indígenas à educação escolar, por meio do fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos, conforme estabelecido na Constituição Federal.
3. Diante do exposto, convidamos Vossa Magnificência para adesão da ação Saberes Indígena na Escola, destinada a formação continuada de professores indígenas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.
4. Certos da sua honrosa colaboração no sentido de participar dessa desafiadora ação que visa contribuir para a promoção e consolidação da Educação Escolar Indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos povos e comunidades indígenas.

Atenciosamente,

MACAÉ MARIA EVARISTO DOS SANTOS

Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais.
Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena

Nota Técnica Nº 095/CGEEI/DPECIRER/SECADI/MEC

Assunto: Ação Saberes Indígenas na Escola

1. A presente Nota Técnica pretende prestar orientações gerais sobre a ação **Saberes Indígenas na Escola** que será regulamentado por meio de Portaria do Ministério da Educação.

2. A ação integra o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, no seu Eixo - Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas. O **Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais** tem como objetivo promover os direitos dos povos indígenas à educação escolar, por meio do fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos, conforme estabelecido na Constituição Federal. O Programa foi formulado e organizado a partir das demandas apresentadas pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e das deliberações contidas no *Documento Final* da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009.

3. Historicamente, os indígenas que ingressam em Cursos de Magistérios Indígenas, em nível médio, ou ainda nas Licenciaturas Interculturais não têm participado de uma formação específica que promova a alfabetização nas línguas indígenas. Com isso, se percebe que tem havido um deslocamento destas línguas não só da sala de aula, mas também dos contextos culturais, cotidianos e familiares dos povos indígenas. Em virtude de tal situação a ação Saberes Indígenas na Escola busca seus fundamentos no diálogo intra e intercultural, abrindo espaço para uma Educação Escolar Indígena, capaz de atender às demandas de valorização dos saberes indígenas nos currículos escolares.

4. A ação **Saberes Indígenas na Escola** orienta-se, de modo geral, pelos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade peculiares aos projetos educativos escolares nas comunidades indígenas.

5. A ação destina-se à formação continuada de professores indígenas que atuam nas escolas indígenas de Educação Básica, visando formar professores indígenas como orientadores de estudos, que irão atuar na formação de professores indígenas nas escolas de suas comunidades.

6. **Saberes Indígenas na Escola** objetiva:

I – Apoiar os professores indígenas no aprimoramento das atividades didático-pedagógicas realizadas em suas classes;

II – Oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas.

III – 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.

7. **Saberes Indígenas na Escola** deverá contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos em uma perspectiva bilíngue/multilíngue, a partir dos seguintes eixos:

- a) Letramento e numeramento em Línguas Indígenas como primeira língua;
- b) Letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
- c) Letramento e numeramento em Línguas Indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional;
- d) Conhecimentos e artes verbais indígenas.

8. A ação *Saberes Indígenas na Escola* será implementada por Redes de Instituições de Ensino Superior (RIES) formadoras, que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas, compostas por IES Sedes e as demais serão Núcleos da Rede. A constituição das RIES obedecerá a critérios próprios de organização, observando-se o número de cursistas e de povos indígenas atendidos.

9. A ação ainda prevê a produção de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos, que serão planejados em conjunto com os professores formadores, com os pesquisadores e sábios indígenas, conhecedores da língua e da cultura de sua comunidade, com os professores indígenas orientadores de estudo e professores indígenas cursistas. Esses materiais serão decorrentes das atividades desenvolvidas, ou de suporte a estas, garantindo o direito à especificidade da Educação Escolar Indígena, em especial no seu processo de consolidação na Educação Básica.

10. A formação continuada ofertada nas RIES será direcionada aos professores indígenas orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores indígenas cursistas atuantes em escolas indígenas.

11. Os recursos para a realização da ação estão previstos na conta das ações orçamentárias 20RJ e 20RQ do Programa 2030 e serão repassados por meio de descentralizações ou alocados diretamente nos orçamentos das IES sede.

12. Os recursos para a realização da ação serão repassados às RIES formadoras por meio de descentralizações. Essas redes poderão contar com a participação de organizações indígenas e indigenistas, de forma a mobilizar os recursos e competências necessários para atender à demanda de formação continuada de professores de diferentes povos indígenas.

13. A descentralização de recursos será feita no SAPENET, mediante fornecimento de login e senha para a instituição que vai cadastrar um Termo de Cooperação e anexar Termo de Referência e Planilha Financeira.

14. Serão descentralizados recursos no valor máximo de R\$ 300.000,00 para 2013, a serem complementados com outros recursos em 2014. Os recursos descentralizados em 2013 terão como objetivo apoiar as primeiras atividades de implementação da Ação, como custeios de reuniões, seminários, produção de materiais etc. Face às restrições com as rubricas orçamentárias referentes às passagens e diárias sugerimos que sejam solicitados recursos nas rubricas de pagamento de serviços de terceiros - pessoas jurídica ou física.

15. A ação **Saberes Indígenas na Escola** concederá bolsas de estudo e pesquisa, na forma e valores definidos em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as seguintes funções: coordenador-geral da RIES; coordenador adjunto; supervisor junto à IES; conteudista; pesquisador; formador; orientador de estudo; professor alfabetizador vinculado às escolas; e ao coordenador da ação vinculado às secretarias estaduais e municipais de educação.

Brasília, 26 de setembro de 2013.

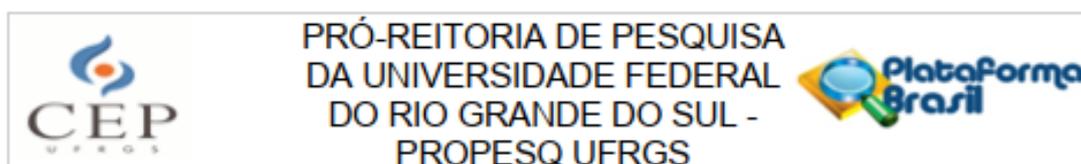


Rita Gomes do Nascimento
Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena



Thiago Thobias
Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais

Anexo B. Parecer de aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA - NÚCLEO UFRGS

Pesquisador: LETICIA MARIA SCHABBACH

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 60971422.0.0000.5347

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.827.511

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento Informações Básicas da Pesquisa n.º 1977057, datado em 12/12/2022, e "Projeto Detalhado" (PROJETO_VERSAO_3.pdf).

O projeto refere-se ao estudo de mestrado de Marina Araújo Vargas, vinculada ao Programa de PósGraduação em Políticas Públicas, sob orientação da profa. Letícia Maria Schabbach.

A pesquisadora propõe um estudo de caso sobre a política Ação Saberes Indígenas na Escola, pela perspectiva da avaliação participativa. Nessa direção, o projeto buscará contemplar três grupos envolvidos na política: professores orientadores, gestores e professores cursistas.

Introdução:

Esta pesquisa propõe realizar uma avaliação participativa e democrática de políticas públicas, a partir do caso da "Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)" em seu Núcleo em atividade na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Núcleo UFRGS). Pretende-se realizar uma pesquisa junto aos participantes da Ação, sejam eles implementadores ou beneficiários, para avaliarem em que medida os objetivos da política têm sido alcançados e de que forma podem ser medidos os seus resultados, de uma forma participativa. Para tanto, o estudo buscará elementos no referencial

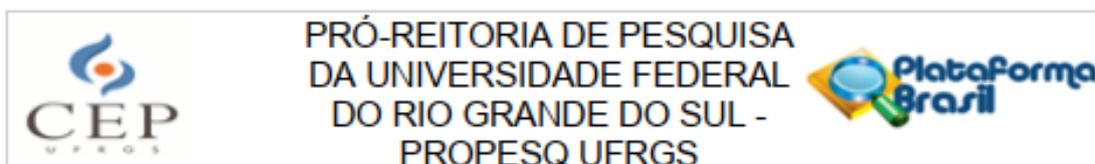
Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060

UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-3787

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.827.511

teórico da avaliação em políticas públicas, principalmente as vertentes que adotam uma avaliação democrática (SPINK, 2001), participativa (BARREIRA, 2002), dentro de uma perspectiva sistêmica, plural e progressista (JANNUZZI, 2020) e por triangulação de métodos (MINAYO, 2005).

O presente estudo tem como questão de pesquisa a seguinte indagação: como avaliar de forma participativa a ASIE do Núcleo UFRGS? E, de forma aplicada, junto aos atores envolvidos, verificar como avaliam os resultados da política em questão (se os objetivos tem sido alcançados e como) e, de forma mais ampla, se percebem se a ASIE trouxe transformações à vida dos professores indígenas e às comunidades.

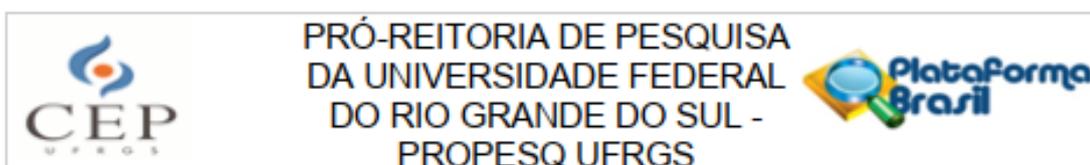
Quanto ao objetivo geral da pesquisa, trata-se de investigar as possibilidades de avaliação da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS de forma participativa, verificando em conjunto com os atores envolvidos de que forma os objetivos da Ação têm sido alcançados (ou não) e como medir as transformações que a política tem realizado na vida dos professores indígenas e nas comunidades de forma mais ampla. Para tanto, o trabalho se desdobrará nos seguintes objetivos específicos: a) Descrever a estrutura institucional da política em análise; b) Identificar, em conjunto com os participantes da Ação, formas de avaliar o cumprimento das metas e objetivos da política, assim como seus efeitos não previstos, suas possibilidades de melhoria, desafios de implementação e mudanças na realidade; c) Realizar uma pesquisa avaliativa da ASIE Núcleo UFRGS de forma participativa; d) A partir das informações trazidas pela pesquisa, propor indicadores de avaliação permanente da ASIE - Núcleo UFRGS.

O presente projeto de pesquisa estrutura-se da seguinte forma: após esta breve introdução que apresenta a questão de pesquisa e seus objetivos geral e específicos, tem-se uma caracterização da temática abordada, na qual apresentam-se dados históricos, normativos e estatísticos sobre a educação escolar indígena e sobre a política denominada "Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)". Após, é apresentada a justificativa para a realização do trabalho. No quarto tópico são apresentados os procedimentos metodológicos, juntamente com questões éticas.

Metodologia:

Em relação ao desenho da pesquisa avaliativa, trata-se de um estudo de caso que utilizará de procedimentos eminentemente qualitativos. Pretende-se realizar, inicialmente, levantamento de informações em censos, normativas e bibliografia específica. Já no segundo momento, será realizado um levantamento empírico, utilizando-se instrumentos como: a) entrevistas

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.827.511

semiestruturadas; b) grupos focais; e c) questionário de sondagem de opinião. O tópico "Procedimentos Metodológicos" deste projeto abordará de forma mais detalhada tais atividades.

Hipótese e Critérios de elegibilidade não informados.

Cronograma:

Etapa de Coleta de dados primários prevista para iniciar em 01/03/2023.

Orçamento:

Informado no valor de R\$ 150,00, e que "O custeio da pesquisa se dará com recursos próprios."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Quanto ao objetivo geral da pesquisa, trata-se de investigar as possibilidades de avaliação da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS de forma participativa, verificando em conjunto com os atores envolvidos de que forma os objetivos da Ação têm sido alcançados (ou não) e como medir as transformações que a política tem realizado na vida dos professores indígenas e nas comunidades de forma mais ampla.

Objetivos Secundários:

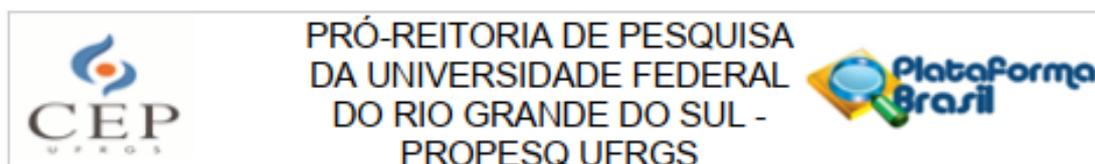
- a) Descrever a estrutura institucional da política em análise;
- b) Identificar, em conjunto com os participantes da Ação, formas de avaliar o cumprimento das metas e objetivos da política, assim como seus efeitos não previstos, suas possibilidades de melhoria, desafios de implementação e mudanças na realidade;
- c) Realizar uma pesquisa avaliativa da ASIE Núcleo UFRGS de forma participativa;
- d) A partir das informações trazidas pela pesquisa, propor indicadores de avaliação permanente da ASIE - Núcleo UFRGS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são classificados como mínimos, pois não ocasionam intervenção ou modificação intencional nas

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Retoria - Campus Centro
 Bairro: Farrroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.827.511

variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo. Embora haja a possibilidade de risco quanto a quebra de sigilo de informações e/ou vazamento de dados. Quanto a isto, tomamos uma série de cuidados para que minimizar tal risco por meio de cuidados intensivos no que tange ao tratamento e sigilo dos dados. Se ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante ou após os procedimentos aos quais será submetido(a), lhe será garantido o direito a tratamento imediato e gratuito pelo pesquisador, não excluindo a possibilidade de indenização determinada por lei, se o dano for decorrente da pesquisa.

Benefícios:

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da qualificação da Ação Saberes Indígenas na Escola, além de contribuir para a compreensão da avaliação em políticas públicas, principalmente em relação à avaliação participativa e democrática, e mais especificamente, no contexto da educação escolar indígena.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Amostra: n=23 participantes

*Professores indígenas - cursistas ASIE n=15 - questionário de sondagem de opinião

*Gestores ASIE n=3 - entrevistas semiestruturadas

*Professores indígenas - orientadores ASIE n=5 roda de conversa ou grupo focal

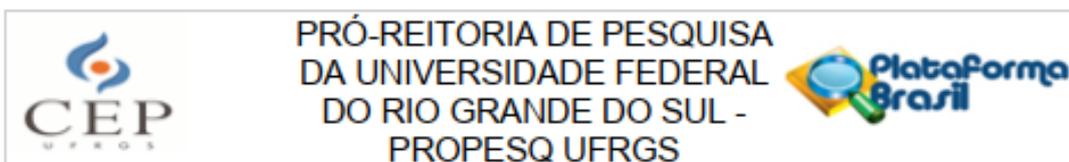
As técnicas utilizadas para levantamento de dados primários serão:

- (1) entrevistas semiestruturadas com gestores (tanto do MEC quanto da UFRGS). Esta etapa visa compreender a perspectiva normativa e institucional da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE);
- (2) em um segundo momento, pretende-se utilizar grupos focais ou rodas e conversa com os implementadores da Ação (professores indígenas que atuam como orientadores e pesquisadores de estudo na ASIE Núcleo UFRGS), aqui, tem-se como objetivo debater o que pode ser avaliado na Ação e;
- (3) como os elementos levantados anteriormente serão sistematizados para a aplicação de questionário de sondagem de opinião com os professores cursistas da ASIE, como forma de complementar os conhecimentos avaliativos construídos coletivamente ao longo da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.827.511

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de uma resposta ao parecer consubstanciado CEP n.º 5802980, datado em 08/12/2022:

Riscos:

2) A redação dos riscos não considerou a Resolução 510 do CONEP. Conforme o Art. 21. "O risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto, conforme definição de Resolução específica sobre tipificação e gradação de risco e sobre tramitação dos protocolos". É necessário reformular a redação sobre os riscos tanto na plataforma Brasil quanto no TCLE; Incluir também as medidas de minimização dos riscos.

RESPOSTA v2: A informação sobre riscos no TCLE foi alterada para incluir o risco de vazamento de dados e as medidas para evita-lo; também foi adicionada a classificação de risco conforme a Resolução 510 do CONEP;

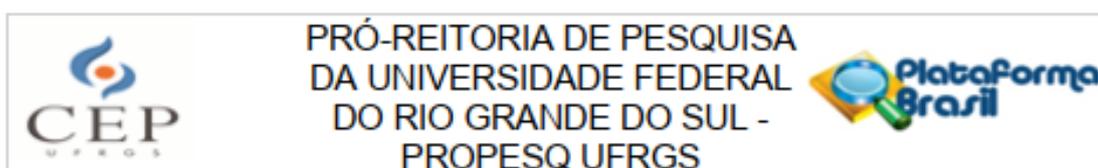
ANÁLISE v2: Os riscos foram atualizados no TCLE ("Os possíveis riscos são classificados como mínimos, pois não ocasionam intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo. Embora haja a possibilidade de risco quanto a quebra de sigilo de informações e/ou vazamento de dados. Quanto a isto, tomamos uma série de cuidados para que minimizar tal risco por meio de cuidados intensivos no que tange ao tratamento e sigilo dos dados. Se ocorrer qualquer

problema ou dano pessoal durante ou após os procedimentos aos quais será submetido(a), lhe será garantido o direito a tratamento imediato e gratuito pelo pesquisador, não excluindo a possibilidade de indenização determinada por lei, se o dano for decorrente da pesquisa."), porém permanecem com redação inadequada na Plataforma Brasil. Solicita-se atualizar o conteúdo sobre riscos no Formulário da Plataforma Brasil, de acordo com a atualização feita no TCLE. Ao esquecer de atualizar o formulário, o documento PB Informações Básicas do Projeto passou a divergir do conteúdo do TCLE. PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA.

RESPOSTA v3: "ALTERAÇÃO SOLICITADA REALIZADA."

ANÁLISE v3: Verificou-se que os riscos foram atualizados na Plataforma Brasil. PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.827.511

TCLE:

4) A redação dos benefícios omite que a participação na pesquisa não acarretará benefícios diretos. É necessário incluir esta informação, de forma clara, tanto na Plataforma Brasil quanto no TCLE.

RESPOSTA v2: Não houve resposta específica dos pesquisadores a essa pendência na carta resposta (CartaResposta.pdf).

ANÁLISE v2: Apesar de não ser informado em carta resposta, os benefícios foram atualizados no TCLE ("Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da qualificação da Ação Saberes Indígenas na Escola, além de contribuir para a compreensão da avaliação em políticas públicas, principalmente em relação à avaliação participativa e democrática, e mais especificamente, no contexto da educação escolar indígena.").

No entanto, os benefícios permanecem com redação inadequada na Plataforma Brasil. Solicita-se atualizar o conteúdo no Formulário da Plataforma Brasil, de acordo com a atualização feita no TCLE. PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA.

RESPOSTA v3: "ALTERAÇÃO SOLICITADA REALIZADA."

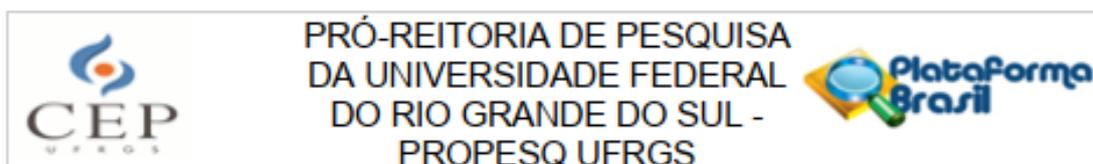
ANÁLISE v3: Verificou-se que os benefícios foram atualizados na Plataforma Brasil. PENDÊNCIA ATENDIDA.

5) Ainda no TCLE, atualizar o número de telefone do CEP (51 3308 3787) bem como incluir horário de atendimento (Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h).

RESPOSTA v2: Não houve resposta específica dos pesquisadores a essa pendência na carta resposta (CartaResposta.pdf).

ANÁLISE v2: O telefone do CEP-UFRGS foi corrigido; porém, não foi informado o horário de atendimento conforme solicitado. Da mesma forma, a informação sobre o que é o CEP-UFRGS ("O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 5.827.511

instituição.") foi omitida. Solicita-se inclusão de tais informações em todos os TCLEs. **PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA.**

RESPOSTA v3: "ALTERAÇÃO SOLICITADA REALIZADA."

ANÁLISE v3: Verificou-se a inclusão da definição do papel do CEP e do horário de funcionamento do Comitê nos TCLEs, conforme arquivo **MODELOS_DE_TCLE_3.pdf** (12/12/2022). **PENDÊNCIA ATENDIDA.**

8) Caso a pesquisa seja de forma remota, esclarecer como se dará o registro do consentimento (vide Ofício circular no. 2/2021, mencionado na pendência 1, acima).

RESPOSTA v2: Não houve resposta específica dos pesquisadores a essa pendência na carta resposta (CartaResposta.pdf).

ANÁLISE v2: Foi mencionado nos TCLEs que "Preferencialmente, espera-se que os encontros ocorram de forma presencial (exceto entrevista com gestor no MEC), mas compreendendo a possibilidade de encontros online realizados de forma remota, via videoconferência, conforme disponibilidade dos participantes." Por outro lado, nos modelos de convite menciona-se que a entrevista e o questionário serão online, enquanto as rodas de conversa serão presenciais. Assim, remover a menção a possibilidade de encontros online dos TCLEs em que as etapas já estão previstas para essa modalidade. Além disso, considerando que todos os TCLEs serão enviados por e-mail, incluir informação sobre a importância do participante em guardar o arquivo do termo. **PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA.**

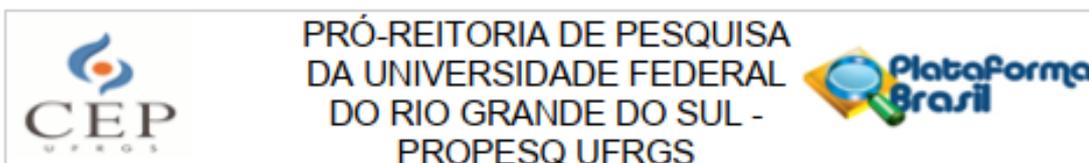
RESPOSTA v3: "ALTERAÇÃO SOLICITADA REALIZADA."

ANÁLISE v3: Verificou-se a descrição de que o encontro para roda de conversa será presencial, enquanto a entrevista e o questionário serão online, nos TCLEs, conforme arquivo **MODELOS_DE_TCLE_3.pdf** (12/12/2022). **PENDÊNCIA ATENDIDA.**

10) Prever paginação do termo e campo para rubrica nas páginas iniciais.

RESPOSTA v2: Não houve resposta específica dos pesquisadores a essa pendência na carta

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Retorta - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL -
PROPESQ UFRGS

Continuação do Parecer: 5.827.511

resposta (CartaResposta.pdf).

ANÁLISE v2: O arquivo TCLE.pdf é datado de 04/07/2022, e não corresponde a versão atualizada dos termos, que são apresentados apenas no projeto de pesquisa (arquivo PROJETOversao2.pdf datado de 10/11/2022). Ainda sim, não foi incluído campo para rubrica e paginação. Assim, solicita-se tais ajustes e que o arquivo TCLE anexado na Plataforma Brasil seja atualizado, considerando a versão apresentada no projeto de pesquisa e as novas alterações solicitadas. **PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA.**

RESPOSTA v3: "ALTERAÇÃO SOLICITADA REALIZADA."

ANÁLISE v3: Verificou-se a inclusão da paginação e campo para rubrica nos TCLEs, conforme arquivo MODELOS_DE_TCLE_3.pdf (12/12/2022). **PENDÊNCIA ATENDIDA.**

Orçamento:

11) O orçamento refere-se a bolsa de mestrado da pesquisadora. Ressalta-se que no âmbito da UFRGS, as pesquisas devem ser de responsabilidade financeira do pesquisador principal. Assim, solicita-se apresentar orçamento detalhado e informar a fonte de financiamento. Caso não haja, indicar que o custeio se dará com recursos próprios.

RESPOSTA v2: Orçamento e cronogramas corrigidos, tanto no projeto quanto no formulário da Plataforma Brasil;

ANÁLISE v2: O orçamento apresentado anteriormente foi removido e informado custo zero. Para o Sistema CEP/Conep, não existem pesquisas com "custo zero". Ainda que o pesquisador entenda que não será necessário obter ou disponibilizar recursos para a realização do estudo, ele precisará informar o valor necessário para cada procedimento e etapa do estudo (mesmo que, de fato, o pesquisador não arque com tais gastos), por exemplo, gastos com profissionais da área, exames, material de escritório, previsão de ressarcimento dos participantes de pesquisa, entre outros. Sendo assim, solicita-se que seja apresentado orçamento financeiro detalhado, que especifique TODOS os recursos, as fontes e a destinação. (Norma Operacional CNS n.º 001 de 2013, item 3.3.e). Ainda, quando a indicação do uso de recursos próprios, a mesma já consta no item "Apoio financeiro" do formulário de informações Básicas da Plataforma Brasil, e não deve ser informado como campo no detalhamento do orçamento. Incluir também a descrição do orçamento no projeto de pesquisa. **PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA.**

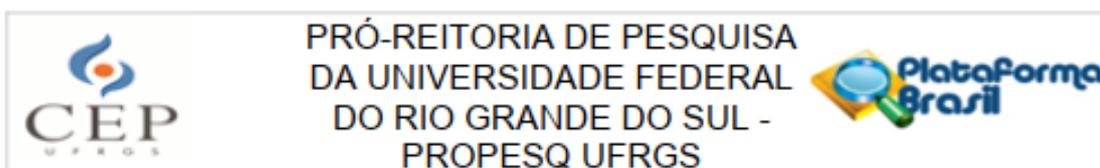
Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

Bairro: Farróupilha CEP: 90.040-060

UF: RS Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-3787

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL -
PROPESQ UFRGS

Continuação do Parecer: 5.827.511

RESPOSTA v3: "ALTERAÇÃO SOLICITADA REALIZADA."

ANÁLISE v3: Verificou-se a apresentação de orçamento detalhado no arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1977057.pdf (12/12/2022). PENDÊNCIA ATENDIDA.

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Reitera-se aos pesquisadores a necessidade de elaborar e apresentar os relatórios parciais e final da pesquisa, como preconiza a Resolução CNS/MS nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: "d.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1977057.pdf	12/12/2022 07:05:21		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_3.pdf	12/12/2022 07:05:00	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_VERSAO_3.pdf	12/12/2022 07:04:09	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELOS_DE_TCLE_3.pdf	12/12/2022 07:03:41	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	14/11/2022 05:54:55	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito
Declaração de concordância	termo_de_concordancia_Marina_06_novassinado.pdf	14/11/2022 05:50:33	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOversao2.pdf	10/11/2022 09:55:32	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

Bairro: Farroupilha

CEP: 90.040-060

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-3787

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL -
PROPESQ UFRGS



Continuação do Parecer: 5.827.511

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEversao2.pdf	10/11/2022 09:55:15	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito
Parecer Anterior	ParecerCOMPESQIFCH.pdf	26/07/2022 08:02:20	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	25/07/2022 10:28:34	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/07/2022 08:29:51	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMarinaVargas.pdf	04/07/2022 08:28:11	MARINA ARAUJO VARGAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 19 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Patrícia Daniela Melchioris Angst
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3787 E-mail: etfca@propesq.ufrgs.br

Anexo C. Fichas de avaliação aplicadas pela equipe executora em 2015

I. Ficha de avaliação encaminhada para os orientadores, por e-mail

Pedimos o preenchimento da presente ficha, que precisará ser encaminhada para a UFRGS até o dia 30 de janeiro. Esse documento preenchido permitirá renovar, junto ao MEC, a participação do seu grupo na Rede Saberes Indígenas na Escola em 2015. A ficha devidamente preenchida poderá ser encaminhada por email, ou pelo correio: (FACED/UFRGS- Profa. Maria Aparecida Bergamaschi. Av. Paulo Gama, s/n – Prédio 12201 – 8º andar - sala 814. CEP. 90046-900- Porto Alegre, RS).

1. Atividades desenvolvidas com o grupo:
2. Destacar os aspectos positivos do Saberes Indígenas na Escola 2014:
3. Aspectos que precisam ser aperfeiçoados em 2015:
4. Sugestão e encaminhamentos:
5. Avaliação do trabalho da coordenação e sugestões para 2015:

II. Ficha de avaliação encaminhada para os cursistas, por e-mail

Caro professor participante da Rede Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS

Pedimos sua atenção para responder as perguntas que seguem. É muito importante para a continuidade e aprimoramento do programa. Solicitamos responder no endereço desse e-mail o mais breve possível - data limite: 30 de janeiro de 2015.

1. Como foi sua participação no projeto em 2014? Liste as principais atividades realizadas.
2. Qual a importância desse programa para qualificar o seu trabalho na escola?
3. Sugestões para 2015:

Atenciosamente

Coordenação do RSIE – UFRGS.