

## **A Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais: Percurso de Recíproco Conhecimento entre Índios e Não Índios**

Área Temática de Educação

### Resumo

**Introdução** O presente artigo tem por objetivo apresentar alguns resultados das atividades de extensão e pesquisa que caracterizaram a condução do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais na área indígena Xakriabá apontando para a riqueza dos desdobramentos mais recentes dessa articulação. **Metodologia** As atividades do PIEI-MG iniciaram-se em janeiro de 1996 com a realização do Curso de Formação de Professores Indígenas, envolvendo as etnias Pataxó, Krenak, Maxakali e Xakriabá, por meio de atividades de ensino presencial no Parque Estadual do Rio Doce, ensino presencial em Área Indígena e ensino não-presencial e estágios supervisionados. **Resultados** O trabalho da equipe de formadores do Programa juntamente com Grupo de Pesquisa em Educação Escolar Indígena permitiu avanços explicativos acerca das práticas pedagógicas e da apropriação da linguagem escrita entre os Xakriabá, além de uma maior compreensão da realidade social cultural local. **Conclusões** As atividades de formação de professores e de pesquisa na reserva Xakriabá, conduzidas de forma autônoma, porém articulada, permitiram um salto de qualidade nos conhecimentos acerca do complexo quadro da educação escolar indígena no Estado caracterizada hoje pela busca da autonomia e pela tentativa de construção de um horizonte comum de trabalho entre as universidades e os povos indígenas.

### Autores

Macaé Maria Evaristo – Mestranda em Educação

Wilder Barbosa Oliveira – Mestrando em Educação

Ana Maria R. Gomes – Doutora em Educação

Carlos Henrique S. Gerken – Doutor em Psicologia da Educação

### Instituição

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ

**Palavras-chave:** escolarização; letramento; práticas pedagógicas.

### Introdução e objetivo

Nas últimas décadas, a crescente organização do movimento indígena no Brasil vem gerando forte demanda por uma educação escolar específica, diferenciada e de qualidade. Esta demanda, garantida legalmente a partir da Constituição de 1988, parte principalmente da constatação de que a escola indígena pode se configurar como uma importante via de interlocução entre os povos indígenas e as diversas instâncias da sociedade nacional.

Em Minas Gerais esse espaço de interlocução vem sendo sistematicamente construído, desde 1995, através das ações do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG), uma parceria entre os povos indígenas e a Secretaria de Estado da Educação com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Estadual de Florestas (IEF).

Tal iniciativa pioneira vem sendo acompanhada desde 2000 pelo Grupo de Pesquisa em Educação Escolar Indígena formado por uma equipe interinstitucional composta por

pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal de São João Del Rei e da PUC-MG. Em 2003 o grupo concluiu projeto de pesquisa, financiado pela FAPEMIG, intitulado: Sujeitos Socioculturais na Educação Indígena em Minas Gerais: uma investigação interdisciplinar (FaE-UFMG/UFSJ), que tinha como objetivo geral descrever e analisar os processos de escolarização e de apropriação da escrita em curso nas etnias Xakriabá e Maxakali.

Durante as investigações, que envolveram tanto o contexto comunitário quanto o contexto intra-escolar, várias foram as ocasiões em que os professores e diretores das escolas indígenas demandaram dos pesquisadores respostas práticas quanto a problemas no processo de alfabetização, preparação de aulas, alunos com dificuldades de aprendizagem, etc. Tais demandas evidenciaram a crescente necessidade de se pensar as atividades de pesquisa em articulação com as ações dos profissionais da equipe encarregada de viabilizar a implantação das escolas indígenas.

O presente artigo tem o objetivo de apresentar alguns resultados das atividades de extensão e pesquisa que caracterizaram a condução do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais na área indígena Xakriabá apontando para a riqueza dos desdobramentos mais recentes dessa articulação.

### Metodologia

O processo de implantação das escolas indígenas foi iniciado com a realização de um diagnóstico por parte da equipe de consultores da SEE/MG, nas quatro etnias que inicialmente participavam do PIEI-MG (Pataxó, Krenak, Maxakali e Xakriabá). A partir das demandas expressas nesse diagnóstico, foi iniciado o Curso de Formação de Professores Indígenas. Em janeiro de 1996, os professores indígenas em formação foram reunidos no Parque Estadual do Rio Doce para as primeiras quatro semanas de ensino presencial. Foram escolhidas as seguintes áreas do conhecimento: Português, com ênfase em leitura e discussão sobre as diversas formas de leitura, os diversos tipos de livros (literatura, livros técnicos, álbuns, apostilas, dicionários, etc.); Ciências, com maior atenção à questão ambiental (produção e processamento de lixo, poluição, contaminação do meio ambiente, etc.) e de proteção à saúde; Matemática e Uso do Território (Dutra et al, 2003).

Este primeiro módulo tinha o objetivo fundamental de iniciar o processo de construção do currículo para a formação dos professores indígenas. Tratava-se de possibilitar aos docentes formadores, à coordenação do PIEI-MG e aos futuros professores indígenas instrumentos de análise para, a partir do conhecimento mútuo, desenhar as futuras etapas de ensino presencial tanto em cada território indígena quanto no Parque do Rio Doce. Os futuros professores opinaram sobre a metodologia e o conteúdo dos próximos módulos, e os docentes desenharam um perfil acadêmico de cada um dos cursistas, incluindo seu nível de competência escolar.

Nesse módulo e no seguinte, todos os professores cursistas foram submetidos basicamente ao mesmo programa, e desenvolveram as mesmas atividades. O desenrolar das atividades do curso no Parque (módulos I, II, III), as diferenças lingüísticas que emergiram, especialmente entre os Maxakali e as demais etnias, além de aspectos identificados a partir da presença inicial da equipe de formadores nas áreas indígenas, revelaram a originalidade do processo de conhecimento de cada grupo indígena e as diferenças nos mecanismos de seleção e de qualificação das informações recebidas entre os cursistas das diferentes etnias. Esta percepção ajudou a delinear uma nova forma de trabalhar, com mais atenção às particularidades e formas próprias de cada povo. Assim, a partir do quarto módulo no Parque, o curso, começou a se configurar como quatro cursos de formação distintos, específicos e geradores de processos diferenciados de escolas indígenas, refletindo o que o projeto vem chamando de pedagogia indígena.

Além dos momentos intensivos de formação no Parque do Rio Doce, ocorrendo sempre nas férias escolares (janeiro, fevereiro e julho) o curso de formação valeu-se também de outras experiências de ensino. Alguns cursos - especificamente os relacionados com Uso do Território, Arqueologia e História, a Língua, a Cultura e a Pedagogia Krenak, Pataxó, Maxakali e Xakriabá - foram realizados em área. Esses cursos variaram muito em seus conteúdos e propósitos de acordo com as demandas de cada etnia. Foram realizados cursos de Uso do Território, concentrados nos processos de educação para a preservação, aproveitamento e recuperação da mata nativa; cursos de assessoramento aos processos próprios da pedagogia de cada povo, que têm trabalhado desde os mecanismos de gerenciamento e negociações políticas da dimensão escolar às questões propriamente pedagógicas de alfabetização em Maxakali, em Krenak, em Português, com a parceria de lingüistas e professores da área de Literatura. Através desse processo de assessoramento em área foi criado pelos Maxakali, como parte da constituição das escolas das aldeias, um curso que trata das dimensões de sua cosmologia e vida ritual, ministrados pelos xamãs de cada grupo local. Os Krenak criaram o curso de Língua Krenak ministrados pelas únicas falantes da língua.

Entre os intervalos das atividades dos módulos realizadas no Parque do Rio Doce, também havia o exercício do ensino não-presencial, ou seja, tarefas de pesquisas delegadas aos cursistas pelos professores-formadores de cada área do conhecimento. Um propósito claro do curso de formação era formar professores com habilidades de pesquisadores, e isso foi muito estimulado pelas atividades de ensino não-presencial. Muitos trabalhos foram produzidos dessa maneira pelos cursistas. Estes trabalhos, revistos, ampliados e conjugados com outros realizados durante os módulos no Parque, começaram a se transformar no material didático específico para cada escola indígena.

Em 1997, quando a primeira turma de formação dos professores ainda se encontrava em curso, ocorreu a estadualização das escolas indígenas e os professores cursistas passaram a atuar nas escolas das respectivas comunidades. A inserção dos cursistas como profissionais no contexto escolar fez crescer a demanda de formação diferenciada para professores em momentos diferenciados e buscando competências específicas:

“Então, o que eu quero, hoje, como professor, é ser realmente capacitado para me sentir seguro, diante daquilo que eu vou colocar para os meus alunos. Será que eu não estou fazendo errado? Será que eu estou fazendo alguma coisa certa? Porque, às vezes, eu tenho essas dúvidas, eu fico pensando, será que eu estou errado? Eu quero muito ter uma capacitação legal para, mais tarde, não prejudicar nem a mim e nem o meu povo”.(José Nunes Xakriabá)

Para responder às demandas de formação que foram surgindo o PIEI-MG ampliou sua atuação em área indígena através da oferta de cursos de formação continuada, que se seguiram à diplomação da primeira turma de professores indígenas. Uma das marcas desta experiência de formação continuada é a centralidade da experiência do professor no processo de formação. A experiência particular da atuação de cada professor indígena e a especificidade do contexto escolar formam o ponto de partida inicial para a criação de novas proposições e a constituição do seu próprio processo de formação. Neste sentido, foram previstos diversos procedimentos e ocasiões em que a especificidade do contexto escolar e da atuação de cada professor são chamados em causa, como objetos de reflexão e análise.

A experiência de acompanhar in loco o próprio processo de formação dos professores e a necessidade de registrar o processo de implantação das escolas indígenas nas áreas foi o ponto de intersecção que permitiu a articulação inicial entre o grupo de formadores do PIEI-MG e o grupo de pesquisadores que começou a atuar na área Xakriabá e Maxakali.

A formulação do projeto de pesquisa foi discutida com o grupo de formadores do PIEI, buscando identificar de que forma as áreas de competência e os temas de interesse do

grupo de pesquisa se articulavam com as preocupações e questões que os formadores vinham construindo ao longo do seu trabalho. Nessas discussões, o tema das relações entre oralidade e escrita e suas implicações nos processos de alfabetização, assim como o tema das práticas pedagógicas que caracterizavam as escolas Xakriabá e Maxakali se evidenciou como campo, ao mesmo tempo teórico e prático, no qual convergiam os interesses de pesquisadores e formadores.

Alguns episódios servem, de modo particular, para ilustrar essa convergência de questões, como, por exemplo, as escolhas pedagógicas dos professores Xakriabá quanto aos materiais didáticos de alfabetização, as estratégias desenvolvidas em sala de aula para o ensino da leitura e da escrita e a queixa de muitos professores que não estavam tendo êxito nos processos de alfabetização. Muitas estratégias pensadas em conjunto por professores indígenas e formadores e desenvolvidas nas escolas mostraram-se, na prática, pouco produtivas e desinteressantes para os estudantes, como consta em relatórios dos formadores:

5ª feira em Santa Cruz : Combinei com a professora de inaugurarmos a biblioteca. Assim que ela chegou na sala, pediu os cadernos para corrigir as tarefas e falou que tinha uns livros para eles olharem mas que era para ter cuidado porque ela tinha que devolvê-los para outras escolas: “Ó, tem uns livros aqui. Me entrega a tarefa e pega um, mas não é pra rasgar não”.

Eles olharam rapidinho e começaram a devolver. Então falei (professora formadora): - Pode olhar com calma, e quando terminar, troca com o colega “. Muitos olharam de cabeça pra baixo. Só aos poucos foram se acalmando e olhando, olhando... trocando... juntando grupinhos... Alguns alunos mais velhos, maiores, não deram a menor atenção. Olhavam com um certo desinteresse, passando várias folhas ao mesmo tempo. Percebi que os menores gostaram mais.

A questão da variação dialetal do Português, da linguagem, da riqueza, até então desconhecida pelos formadores, da língua falada pelos Xakriabá, levou à consciência que muito pouco se sabia como trabalhar nessa “mata de oralidade” que é a sociedade Xakriabá. Os contínuos desafios de como promover o letramento numa sociedade onde não circulava praticamente nenhum material escrito foram fatores importantes para a conjugação de esforços entre professores indígenas, formadores e pesquisadores.

Foi realizada também uma discussão com os professores Xakriabá, que sugeriram a escolha dos locais empíricos onde seriam realizadas as investigações, como no caso da Caatinginha, aldeia que então tinha a totalidade da população analfabeta. A lentidão inicial que caracterizou o processo de alfabetização das crianças na Caatinginha foi o motivo da demanda pela investigação junto àquela comunidade.

De 2000 a 2003, as atividades do grupo de pesquisa se entrelaçaram com as atividades do PIEI-MG, cada um mantendo seu próprio ritmo de ação e forma específica de presença na área Xakriabá. Foram realizados seminários e encontros internos, onde foram discutidas análises preliminares da pesquisa e novas demandas surgidas no processo de formação. Em 2004, a devolução do relatório de pesquisa para os Xakriabá – que coincidiu com a realização de uma audiência pública com a Procuradoria da República na área Xakriabá – veio a contribuir para o início de uma nova fase de atividades de extensão, onde as próprias associações Xakriabá passaram a ser parceiras nas atividades propostas junto com as universidades.

O trabalho em conjunto possibilitou a formação de um significativo acervo documental sobre as populações indígenas de Minas e sobre as ações do PIEI-MG. Este acervo é composto por teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos, relatórios, fitas de áudio e vídeo, e grande volume de relatos, atas, etc. que se integram ao acervo do Banco de Dados em Educação Indígena, parte do Centro de Documentação da FaE/UFMG.

## Resultados e discussão

O trabalho da equipe de formadores juntamente com o grupo de pesquisa na área Xakriabá permitiu importantes avanços explicativos acerca das práticas pedagógicas e da apropriação da linguagem escrita em contexto indígena, além de uma maior e mais rica compreensão da realidade social e cultural local. A inserção da UFMG no PIEI-MG, como iniciativa de ensino e posteriormente, junto com a UFSJ, como atividade de extensão e pesquisa, trouxe inúmeras contribuições e desafios que passaremos aqui a discutir.

Em se tratando das iniciativas de extensão, de forma muito preliminar, poderíamos pensar que a universidade amplia o seu âmbito de atuação e difunde o conhecimento na e com a sociedade. No caso do PIEI, muito mais que socializar conhecimentos, ocorre que a UFMG contribuiu para a construção de espaços de interação. Interação e diálogo entre órgãos de governo que até então tinham pouca tradição em formular e implementar coletivamente políticas públicas para populações indígenas. Interação entre as próprias comunidades indígenas de diferentes etnias. Entre os cursistas, eram poucos os que anteriormente tinham tido experiência de contato com pessoas de outras etnias e houve caso, como os do Xakriabá que, devido à extensão da área e as dificuldades de transporte, não se conheciam entre si. Assim, o estranhamento inicial, que fez com que muitos se fechassem em seu próprio universo, foi aos poucos se transformando numa rica experiência de formação num contexto privilegiado de trocas interétnicas e de criação de vínculos entre os povos indígenas de Minas Gerais. Interação entre diferentes núcleos de estudo dentro da Faculdade de Educação e desta com outras unidades da UFMG e também com outras instituições como a UFSJ e a PUC-MG.

A presença dos pesquisadores na área indígena Xakriabá possibilitou a abertura de uma outra importante via de comunicação entre a comunidade, professores indígenas e a equipe da SEE encarregada da implementação do programa. Como exemplo, podemos citar que em 2001 essa interlocução foi responsável pelo encaminhamento de uma demanda apresentada pelos habitantes da sub-aldeia do Custódio, localizada na reserva Xakriabá, acerca da possibilidade de abertura de uma nova unidade escolar na região. O pedido da comunidade foi atendido no início de 2002 com encaminhamento de uma professora indígena e a formação de uma turma multisseriada de 19 alunos de 1ª a 3ª série que funciona numa pequena sala de aula construída à maneira tradicional pelos moradores da região.

Os dados produzidos pela equipe de pesquisa dentro e fora das escolas Xakriabá apontam para a complexa articulação entre as experiências de escolarização anteriores ao PIEI, as aprendizagens e orientações pedagógicas adquiridas durante o curso de formação de professores e a tentativa de afirmação da identidade indígena através da resignificação das práticas escolares. Essa complexidade aumenta ainda mais quando se constata a influência marcante da escola no cotidiano da comunidade, na dinâmica política local e nas formas de contato com a sociedade circundante.

### As práticas pedagógicas nas escolas Xakriabá

De uma maneira geral, as práticas pedagógicas são marcadas pelo padrão de atendimento individual dos alunos e apresentam uma centralidade acentuada na execução de exercícios que preenchem a maior parte do tempo da aula. Estar em sala de aula é estar desenvolvendo algum exercício passado no quadro pelo professor, independente do tempo gasto na sua execução. A lógica temporal nas escolas da área segue um modelo diferente do adotado pela grande maioria das escolas urbanas onde a maximização do tempo de execução das atividades é fundamental para aplicação de todo o conteúdo. No caso da escola Xakriabá a tarefa define o tempo e não o contrário.

As dificuldades envolvidas na preparação de aulas e no manejo de turmas multisseriadas foram freqüentemente mencionadas pelos professores. Por outro lado, as investigações revelaram também a capacidade dos professores em estabelecer alternativas didáticas criativas no sentido de se adaptar às dificuldades cotidianas, como é o caso da

professora Quitéria da escola da Caatinguinha, que permite que os alunos de 1ª série, que apresentam facilidade na aprendizagem, trabalhem com conteúdos destinados à 2ª, o mesmo ocorrendo para os alunos da 2ª em relação à 3ª série.

É um planejamento pra cada série. É no meu planejamento eu coloco assim, 2º se ele acompanha o 3º ele copia do jeito do 3º. É até bom que fica um menino mais adiantado. E o 1º se ele já acompanha o 2º ele já fica junto com o 2º. Agora o 1º que num consegue porque ta lá pelejando pra fazê e num consegue, esse aí eu passo no caderno (...) (Quitéria, Sumaré, 2002).

Além da flexibilidade ao lidar com o contexto de classes multisseriadas, a pesquisa revelou a presença de diferentes elementos da cultura local nas práticas de sala de aula, bem como a existência de textos escritos na composição de cenários de rituais religiosos tradicionais, aspectos esses que indicam que os processos de escolarização e letramento na área Xakriabá vêm ocorrendo numa região de fronteira entre uma cultura oral e a cultura escolar letrada.

Tassinari (2001), utiliza o conceito de “espaços de fronteira” para analisar as experiências de educação escolar indígena, principalmente em contextos de contato histórico entre índio e populações vizinhas, apontando para o entrelaçamento entre os conhecimentos veiculados pela escola e as tradições das diversas etnias. Sendo assim, a escola e a escrita não devem ser vistas como instituições totalmente alheias ao universo das populações indígenas e excludentes entre si. Por outro lado, é inevitável reconhecer que escola e escrita não se encontram totalmente inseridas na cultura e nos modos característicos de vida desses povos. No caso dos Xakriabá, ao longo dos diferentes trabalhos de investigação e do acompanhamento em área da implantação das escolas, foi emergindo uma visão mais rica e multifacetada das relações das diferentes aldeias e comunidades com a escrita e com a escola, superando a visão inicial: de um grupo completamente imerso na oralidade a um grupo com experiências específicas de contato com a escrita; de um grupo não escolarizado a um grupo com uma história particular no seu processo de escolarização.

#### Práticas de alfabetização e letramento

As investigações acerca das práticas de escrita e leitura no contexto escolar têm nos mostrado que a apropriação da linguagem escrita vem ocorrendo através de uma complexa articulação com as experiências escolares anteriores ao PIEI, bem como com a longa história de contato dos Xakriabá com a sociedade ocidental, processo no qual a escola destaca-se em um primeiro momento como agência civilizadora e, ao contrário, em sua fase mais atual, como uma das principais ferramentas de luta pelo reconhecimento da legitimidade da identidade indígena.

Pôde-se constatar que a tradição escolar anterior ao Programa se reflete nas expectativas, nas representações e nas práticas cotidianas dos professores em sala de aula. Isso pôde ser percebido principalmente nas atividades de alfabetização onde a soletração e cópia de letras e palavras isoladas são recursos didáticos largamente utilizados pelos professores, numa clara referência ao próprio processo de alfabetização vivido no passado, como relembra o professor Valdir:

Aí depois foi do...Do A, E, I, O, U, as vogais. Depois das vogais foi pro alfabeto, e aí por diante...Aí foi o conhecimento das letras, formar palavras, sílabas, por exemplo, separação de sílabas, que eu me lembro muito bem, que a gente passou por isso. (Valdir, Caatinguinha, 2002)

Neste sentido, verificou-se a existência da concepção de que a aprendizagem da escrita só pode ocorrer partindo-se das menores para as maiores unidades de compreensão, ou seja, letra, sílaba, palavra, frase e texto, respectivamente. Esta concepção acerca do processo alfabetização contrasta-se com a orientação teórica do curso de formação dos professores no qual a escrita não é tomada apenas como um código de transcrição gráfica de unidades

sonoras, mas sim como um sistema de representação, articulado ao próprio desenvolvimento do processo de simbolização na criança.

No entanto, mesmo diante desta concepção mais abrangente acerca da alfabetização que foi discutida e apresentada nas atividades de formação dos professores indígenas, as práticas de sala de aula revelaram que os professores Xakriabá realizam uma constante negociação entre as orientações pedagógicas aprendidas no curso de formação e as experiências oriundas da escolarização anterior à escola indígena. Sobre este tema é importante retomar o comentário do professor Adimar sobre as dificuldades em alfabetizar a partir da proposta do programa, reafirmando a utilidade das antigas práticas:

Essas pessoas, é difícil tá trabalhando com as palavras, as sílabas mais difícil. E se jogar essas pessoas lá no alto, trabalhando já com as frases, com as palavras, já não tem como pegar. Igual o método do Paulo Freire, assim, não sei se me lembro, ele critica até as cartilhas e aqui pra nós não, a cartilha já é um trabalho que pode tá ajudando muito a gente (Adimar, Caatinginha, 2003 )

As atividades de escrita no contexto escolar estão ligadas, basicamente, ao exercício da cópia, amplamente utilizada pelos professores, principalmente nas séries de alfabetização, através dos exercícios de coordenação motora. A cópia também aparece como um dos principais critérios de avaliação dos alunos, seguindo a concepção de que primeiro é necessário dominar mecanicamente a atividade de escrita, para depois se proceder a aprendizagem dos diversos conteúdos escolares (Leite, 2003). Acredita-se que o apego ao ato mecânico da cópia e à materialidade da letra na sala de aula não sejam apenas sinais da reprodução de práticas pedagógicas padronizadas, mas índice de um processo de negociação de significados característico da apropriação da escrita por parte de sujeitos pertencentes a contextos de tradição oral.

A prática da leitura, por sua vez, segue um padrão que privilegia os aspectos mecânicos, através da soletração e da ênfase aos aspectos formais da decifração, sem uma atenção mais direcionada à interpretação dos textos lidos. Os textos utilizados para as atividades de leitura são retirados dos livros didáticos oferecidos pela SEE, bem como dos livros produzidos pelos próprios professores participantes do curso de formação.

Em relação ao impacto mais geral do letramento e da escolarização sobre as representações sociais das comunidades Xakriabá, pôde-se constatar a modificação gradual do lugar atribuído às crianças e jovens na cadeia tradicional de transmissão de saberes. Os pais se referem constantemente aos filhos como estando mais “sabidos” que eles próprios, numa clara valorização dos conhecimentos transmitidos pela escola, principalmente os conhecimentos de leitura e escrita (Gerken, Oliveira e Pereira, 2003). Assim, além de se apresentar como uma das matrizes formadoras da nova escola Xakriabá o PIEI-MG é responsável pela “modificação do espectro de identidades possíveis na comunidade” como as de aluno e professor (Gomes, Gerken e Álvares, 2001:06).

## Conclusões

A implantação das escolas indígenas, na forma como aconteceu entre os Xakriabá, gerou mudanças para muito além da simples oferta escolar, provocando modificações de todo porte, do florescimento de atividades produtivas, na região, relacionadas com as escolas (construção de prédios, fornecimento de merenda, manutenção das escolas, etc.), a modificações no uso de recursos monetários nas trocas internas de bens e serviços, a modificações nas relações entre as diferentes gerações e na própria vida cotidiana das famílias (Gomes, 2003). Em relação ao início do processo, podemos afirmar que um dos resultados obtidos – além da garantia do direito à educação à totalidade da população em idade escolar – foi a progressiva aproximação do universo institucional, contribuindo para criar as condições

para uma interlocução horizontal entre os Xakriabá e os diferentes agentes institucionais com os quais se encontram em constante contato e negociação.

Os dois percursos – das atividades de extensão com a formação de professores e das atividades de investigação – conduzidos de forma autônoma, mas articulados entre si, permitiram um salto de qualidade nos conhecimentos sobre diferentes dimensões da vida dos Xakriabá. Em tal movimento, alguns membros da própria equipe de formadores passaram por qualificação em nível de Pós-Graduação, tornando assim ainda mais estreito o vínculo entre pesquisa e extensão. Além disso, como referido anteriormente, as diferentes formas de inserção no universo dos Xakriabá propiciadas pelas atividades de pesquisa e extensão permitiram a construção de um rico espaço de interações entre índios e não índios. Nas diversas visitas em área, onde por vezes se encontravam formadores e pesquisadores, nas viagens dentro da própria área, em busca de se colher a sua diversidade interna, nas quais se alternavam situações e discussões com professores, líderes e pessoas das diferentes comunidades, foi-se progressivamente consolidando um contexto de relações de recíproco conhecimento e confiança, assim como uma visão compartilhada dos problemas a serem enfrentados pelo povo Xakriabá.

E é dentro desse novo quadro – de um território comum de experiências e de uma história construída em conjunto – que hoje os Xakriabá se propõem às universidades, com um projeto político de autonomia e de melhoria das próprias condições de vida. Através das suas associações, se afirmam como parceiros institucionais conscientes e competentes na condução das escolhas das linhas de ação que virão atender às suas demandas mais urgentes, e na definição de um horizonte comum de trabalho que possa orientar a atuação das universidades junto aos povos indígenas.

#### Referências bibliográficas

GERKEN, C. H S; OLIVEIRA, W. B; PEREIRA, C. E. Escolarização e Apropriação da Escrita entre os Xakriabá. Anais do II Encontro Internacional “Linguagem, Cognição e Cultura: reflexões para o ensino”. Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte, Julho 2003.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. IN: SILVA, A. L. FERREIRA, M. K. L. (org). Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 29-43, São Paulo; Global, 2001

DUTRA, M. V. et al. Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 74-88, fev: 2003.

LEITE, Lúcia H. Alvarez. Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Filosofia e Ciências de la Educación, Universidade de Valência, Espanha, 2002.

GOMES, A. M. R.; GERKEN, C. H. S; ÁLVARES, M. Sujeitos Socioculturais na Educação Indígena em Minas Gerais: uma investigação interdisciplinar. Projeto de pesquisa apresentado à FAPEMIG. Belo Horizonte, Fev: 2001.

GOMES, A. M. R. A configuração das classes nas escolas indígenas Xakriabá: uma análise preliminar da experiência dos professores. Anais do II Encontro Internacional “Linguagem, Cognição e Cultura: reflexões para o ensino”. Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte, Julho 2003.



