

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PPGP - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JOMÁRIA DÓRIA DE SOUSA

**PROFESSORES INDÍGENAS MAXAKALI E A PRÁTICA EM SUAS ALDEIAS:
MUDANÇAS E ENTRAVES**

JUIZ DE FORA
2013

JOMÁRIA DÓRIA DE SOUSA

**PROFESSORES INDÍGENAS MAXAKALI E A PRÁTICA EM SUAS ALDEIAS:
MUDANÇAS E ENTRAVES**

Dissertação apresentada ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd - da Universidade Federal de Juiz de Fora para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador(a):

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Silva Azevedo
Alvim

JUIZ DE FORA

2013

**PROFESSORES INDÍGENAS MAXAKALI E A PRÁTICA EM SUAS ALDEIAS:
MUDANÇAS E ENTRAVES**

JOMÁRIA DÓRIA DE SOUSA

Membro da banca - orientador(a)

Texto de defesa apresentado à Banca Examinadora designada pela equipe de Suporte Acadêmico da disciplina Dissertação II do Mestrado Profissional, aprovada em ____/____/____.

JUIZ DE FORA

2013

Aos meus filhos pelo amor incondicional;
materializado na compreensão da minha
ausência: vocês são a minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS que me carregou no colo e deu-me forças para prosseguir em meio a tantas incertezas, e momentos em que me sentia sozinha na árdua tarefa de escrever acerca de algo sobre o qual pouco conhecia, mas que me fascinava. Ele me propiciou buscar incessantemente o que pretendia conhecer, e abriu caminhos para que eu pudesse entender que a diversidade e a adversidade tão presentes no nosso país, se me apresentavam ali bem perto e dariam corpo ao meu trabalho. Pela persistência e perseverança para cursar um mestrado profissional “em serviço”, quando eu sentia que, além das horas de trabalho na SRE, eu ainda tinha tantas tarefas com data e hora para serem entregues. DEUS, sou-lhe grata, sem medidas!

Às minhas princesas Ana Carolina e Rhuanna que muito me auxiliaram e com extrema paciência, na transcrição das entrevistas dos professores indígenas Maxakali (eles possuem enorme dificuldade em verbalizar, com compreensão, a Língua Portuguesa).

Ao meu filho Kalléo que, mesmo distante esteve torcendo pelo meu sucesso. Meus filhos, meus melhores e maiores agradecimentos à compreensão de vocês, quando me fiz ausente.

Às “meninas” do CAEd: Daniele Araújo, Débora Vieira, em nome das quais agradeço às demais.

Ao tutor Wallace Faustino, exemplo de dedicação, profissionalismo e humildade.

Agradeço aos mestres que, em maior ou menor intensidade cumpriram com o dever moral e ético do qual se imbuíram ao se tornarem professores deste mestrado profissional.

Àqueles que se fizeram presentes na tarefa de orientar, através dos variados meios de comunicação dos quais dispomos nestes tempos, agradecimentos sinceros.

Àqueles que, por algum motivo não puderam fazê-lo, obrigada por me moverem a buscar o que deles não me foi possível usufruir.

Às Assistentes de Suporte Acadêmico, Sheila Rigante e Mariana Calife, pelo carinho e incentivo. Obrigada pelo esforço e dedicação.

À Cecília... um agradecimento muito especial, porque a partir do seu envolvimento com o meu trabalho pude produzir em pouco tempo o que não fiz em quase um ano de escrita; bem como retomar a vontade de escrever e sentir que estava no caminho certo.

À coordenadora do Núcleo de Dissertações - Juliana Magaldi que, apesar de estar comigo em raros momentos, se mostrou dedicada e aberta ao diálogo.

“Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico... É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é o anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto...”
(Paulo Freire, 1980).

RESUMO

Este Plano de Ação Educacional (PAE), (exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo Programa de Pós Graduação Profissional (PPGP), ofertado pelo CAEd/UFJF), tem como objetivo analisar a Política de Formação de Professores Indígenas, em Nível de Magistério em Minas Gerais. O trabalho foi desenvolvido nas Escolas Estaduais Indígenas: Capitãozinho Maxakali e Maxakali, situadas, respectivamente, nos municípios de Bertópolis e Santa Helena de Minas. Foram utilizados como suporte nesta análise o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os materiais Didáticos utilizados pelos docentes indígenas, oriundos dessa formação. Procedeu-se à realização de entrevistas com professores índios, professores não índios e técnico da SEE-MG, responsável pelo acompanhamento das escolas, além de conversas informais entre o técnico da Superintendência Regional de Ensino - Teófilo Otoni - e professores Maxakali, quando do desenvolvimento deste PAE. Diante daquilo que foi constatado, quanto aos instrumentos de suporte utilizados, verifica-se a necessidade urgente de mudanças na estrutura dos cursos de formação ofertados pela SEE-MG, com vistas a atender as especificidades dos Maxakali que, até então, não possuem um PPP gestado dentro da comunidade indígena, bem como a adequação dos materiais didáticos a esse povo que alfabetiza as suas crianças na Língua Maxakali.

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas. Projeto Político Pedagógico. Materiais Didáticos.

ABSTRACT

This Educational Action Plan (PAE), requirement for attainment in Master in Management and evaluation of Public Education by the Professional graduate program (PPGP), offered by CAEd / UFJF aims to analyze the policy formation of indigenous teachers in a professorship level. In Minas Gerais, the work was developed in indigenous state school Capitaozinho Maxakali, located respectively in the municipalities of Bertópolis and Santa Helena de Minas. Pedagogical Political Project (PPP) were used to support this analysis and didactic materials used by the indigenous teachers. Resulting from this formation, proceeded to interview the indigenous teachers, non indigenous teachers and technician from SSE-MG responsible for monitoring the schools. In addition to informal conversation between the technician for the superintendence of education and Maxakali teachers. When developing this PAE, it was found that the support tools used needed changes in the structure of the course offered by SSE MG in order to meet the specificities of Maxakali who did not have a PPP gestated in their indigenous community as well as the adequacy of didactic materials to these people who teach their children in Maxakali language.

Keywords: Formation of Indigenous Teachers. Pedagogical Political Project . Didactic materials.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1. Dispositivos legais relacionados à Educação Escolar Indígena e suas evoluções.....	20
Quadro 2. Curso de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais.....	31
Organograma. Currículo dos Cursos de Formação em Nível de Magistério.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas públicas e Avaliação da educação
CAPEMA	Comissão de Apoio à Produção de Material Indígena
CEE	Conselho Estadual de educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPI	Comissão Pró – Índio
FIEI	Formação Intercultural de Professores Indígenas da UFMG
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IEF	Instituto estadual de Florestas
Iepha	Instituto estadual do Patrimônio Histórico e Arquitetônico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PIEI	Programa de Implantação de Escolas Indígenas
PI1	Professor Índio 1
PI2	Professor Índio 2
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de educação
PNI	Professor Não Índio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico

RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a educação Indígena
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TSEE	Técnico da Secretaria de Estado da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM NÍVEL DE MAGISTÉRIO EM MINAS GERAIS	16
1.1 Breves considerações sobre a educação indígena no Brasil.....	17
1.2 A trajetória da política de formação de professores indígenas no Brasil .	23
1.3 Formações de professores indígenas – Perspectivas e entraves	24
1.4 A formação de professores indígenas no contexto do Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais (PIEI-MG)	29
1.5 O curso de formação: Curso normal indígena de Ensino Médio de Minas Gerais.....	31
2 ANÁLISE DOS IMPACTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS (PIEI-MG) NAS ALDEIAS: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E MATERIAIS DIDÁTICOS	38
2.1 A importância do PPP nas escolas indígenas e sua realidade no caso Maxakali	40
2.2 O material didático na realidade da escola indígena Maxakali	51
3 O PLANO DE INTERVENÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS MAXAKALI EM NÍVEL DE MAGISTÉRIO	65
3.1 Ações relacionadas ao PPP	67
3.2 Quanto aos materiais didáticos produzidos na formação e/ou utilizados pelos docentes oriundos desta formação	72
3.3 Outras ações que impactam a formação de professores indígenas	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

Durante 15 anos atuei como professora em escolas estaduais de Minas Gerais, ensinando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Em 2002, via concurso, fui nomeada como professora de Biologia e em outro cargo como Analista Educacional Técnico em Assuntos Educacionais, com lotação na Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni (SRE/Teófilo Otoni-MG).

Ao longo de 12 anos, atuando como Analista Educacional - Técnico em Assuntos Educacionais, desenvolvendo atividades de acompanhamento e monitoramento pedagógico em escolas estaduais e municipais, pude refletir sobre esta questão com relação aos índios Maxakali. Em virtude do cargo que ocupo, por vezes aferi o desempenho de algumas crianças dessa etnia que migraram para a cidade e, conseqüentemente, para uma escola de ensino regular.

Nesse contexto específico, foi possível perceber dificuldades quanto à leitura, escrita, interpretação de textos e realização de cálculos, bastante comprometedoras, afora as questões relacionadas à inserção dessas crianças numa escola que, *a priori* não foi criada para elas.

Diante disto, me senti motivada a desenvolver esta dissertação no contexto da Educação Indígena que, conforme preconiza o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) deve possuir caráter diferenciado, intercultural e bilíngue.

O caso de gestão analisado é o Programa de Formação de Professores Indígenas, em nível de Magistério, para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e que integra o PIEI-MG (Programa de Implantação de escolas Indígenas de Minas Gerais).

O objetivo desta dissertação é analisar a política estadual de formação de professores indígenas para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental em Minas Gerais, especificamente na área indígena Maxakali e, a partir desta, propor metas e ações que visam melhorar os aspectos estudados e abrir espaços para a discussão e outros estudos relacionados a essa formação. Para atingir o objetivo do trabalho, os instrumentos auxiliares escolhidos por mim nesta análise são o PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas indígenas Maxakali e os materiais didáticos, tanto os produzidos pelos professores durante sua formação, quanto

outros que são utilizados em sua prática docente. Desta forma, estou analisando a formação de professores indígenas, a partir da observação da prática dos docentes oriundos dessa formação, pautada por estes instrumentos auxiliares.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas:

Esse âmbito de conhecimento pedagógico refere-se, por exemplo, às formas de construção e transmissão de valores na educação escolar indígena, focando capacidades como a de formulação, desenvolvimento e avaliação de currículos e questões variadas de natureza didática. Esse tipo de conhecimento fornece os subsídios para as múltiplas escolhas e definições das formas de aprendizagens que se quer propiciar na escola e das formas de ensino que entendem como necessárias na formação de professores e alunos para atuação na vida social presente e futura. São conhecimentos essenciais, portanto, para a ativa participação dos professores na construção da proposta pedagógica curricular dos cursos e das escolas, de forma coletiva e responsável (MEC, 2002, p.38).

Corroborando os pressupostos acima, o Curso de Formação de Professores em Magistério da SEE-MG tem como objetivo específico a viabilização da construção de propostas específicas para as escolas indígenas, por meio da elaboração de propostas curriculares e materiais didáticos, dentre outros, e que sejam adequados às necessidades e interesses de cada povo.

Assim sendo, a escolha desses instrumentos deve-se ao fato de que o Projeto Político Pedagógico deve corresponder à identidade da escola, ou seja, deve explicitar a sua intencionalidade enquanto instituição que forma e informa; ao mesmo tempo em que se constitui em instrumento de construção coletiva, na perspectiva da sua operacionalização pelo professor; apoiado e monitorado pelos coautores do mesmo.

Os materiais didáticos, por sua vez, são veículos que permeiam a execução desse projeto quando da interação entre alunos e professores, em sala de aula.

Neste contexto, além da construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, foi também fundamental analisar a utilização e a adequação dos materiais didáticos pelos professores em sua prática de sala de aula, numa busca de compreender como se articulam a formação recebida através da SEE-MG, o respeito à tradição e cultura Maxakali e os instrumentos utilizados para nortear o trabalho desses docentes.

Este Plano de Ação Educacional está estruturado em três capítulos, sendo que o primeiro apresenta os aspectos históricos que marcaram a trajetória da educação indígena no cenário brasileiro e mineiro, os dispositivos legais que norteiam a mesma e a descrição do Programa de Formação de Professores Indígenas.

O segundo capítulo traz informações referentes à prática dos professores Maxakali oriundos do Programa de Formação de Professores Indígenas em nível médio, coletadas através de pesquisa de campo realizada em agosto de 2012. Como dito, o PPP e os materiais didáticos utilizados na prática desses docentes foram tomados como instrumento de análise dessa prática.

O capítulo três, por sua vez, procura propor ações para melhor construção e/ou utilização dos instrumentos analisados na perspectiva de aperfeiçoamento dessa formação, que integra o PIEI-MG. Inclui-se nessa proposição ações como a reestruturação do quadro curricular; aumento da carga horária de Língua Portuguesa e da Língua Materna; retorno dos cursos de formação para atender às demandas das escolas indígenas; participação dos técnicos das SRE nestes cursos de formação; incentivo à autoria de materiais didático-pedagógicos pelos professores já licenciados pelo FIEI (Formação Intercultural de Professores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG) seguida pela revisão e publicação desses materiais, dentre outras.

Para proceder à análise do programa de formação em questão, utilizou-se de instrumentos qualitativos, através da verificação, acompanhamento e monitoramento *in loco* do desempenho dos docentes das escolas indígenas das áreas indígenas de Pradinho e Água Boa, aliado aos impactos da sua ação e formação na aprendizagem dos Maxakali. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico das escolas, os materiais didáticos produzidos pelos professores no curso de formação e outros utilizados na prática docente, bem como os diários de classe que, no desenvolvimento desta pesquisa, se mostraram relevantes para avaliar a política de formação em questão.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM NÍVEL DE MAGISTÉRIO EM MINAS GERAIS

Passados 17 anos da proposta de formação dos primeiros professores indígenas em nível de magistério, torna-se relevante analisá-la enquanto formação que atende exclusivamente às etnias indígenas de Minas Gerais. Desta forma, é importante levantar questões como: a formação tem correspondido aos objetivos para os quais foi criada? O Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas é realmente elaborado pelos professores e pela comunidade e tem sido implementado satisfatoriamente? Como os materiais didáticos produzidos nessa formação têm sido utilizados a contento?

Este trabalho objetiva analisar o programa de formação de professores indígenas para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental em suas aldeias¹. Essa formação é parte integrante do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI), criado em 1995 e que será melhor detalhado ao longo deste capítulo. No contexto dessa formação, as escolas indígenas pesquisadas, pertencentes à etnia Maxakali, serão aquelas das áreas de Água Boa e Pradinho e localizadas, respectivamente, nos municípios de Santa Helena de Minas e Bertópolis.

Em matéria especial veiculada no *site* da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)², em abril de 2011, a diretora de Temáticas Especiais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), Soraya Hissa fala da necessidade de se avaliar as ações desenvolvidas dentro do PIEI em seus dezesseis anos, numa perspectiva de se verificar o que deu certo e o que precisa ser melhorado, num exercício conjunto entre secretaria e representantes das etnias Maxakali Pataxó, Xakriabá e Krenak, que foram abordadas no Projeto.

Desta forma, a análise dessa formação estará orientada no sentido da prática da Educação Escolar Indígena na perspectiva do seu caráter intercultural e

¹ Em virtude das diferentes dificuldades para demarcar a área total da reserva, a mesma foi caracterizada por uma descontinuidade na área; sendo dividida em duas glebas - Pradinho e Água Boa, separadas por terras de moradores locais (RUBINGER, 1980, p. 30.)

² www.educacao.mg.gov.br

bilíngue, conforme preconizado nos dispositivos legais que serão destacados em trechos que se seguem.

Sobre a educação intercultural, assim nos fala Januário e Silva:

A educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovem a construção das identidades e o reconhecimento das diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. Essa prática educacional está constantemente repensando as funções, conteúdos e métodos escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural presente no universo escolar (2002, p.18).

Desta forma, entende-se que, a educação intercultural deve ter como prioridade as especificidades dos povos indígenas e se constituir em instrumento de valorização da cultura de cada comunidade, através do respeito aos seus processos próprios de viver e de produzir cultura, bem como de perceber que reais intenções educacionais são importantes para essa comunidade.

1.1 Breves considerações sobre a educação indígena no Brasil

A educação escolar entre os povos indígenas no Brasil até 1759 esteve a cargo dos jesuítas que, por meio dela, impuseram a obrigatoriedade do ensino em Português, como forma de esvaziá-los culturalmente. Assim, assinala Valentini:

A escola indígena, cuja responsabilidade foi da Igreja Católica no período colonial, foi uma imposição aos povos indígenas do Brasil. A escola indígena, durante o período colonial, teve como princípios a conversão religiosa e o uso de mão de obra para todo tipo de trabalho, além da função de 'integração' entendida como uma das formas mais eficientes de destruição das culturas indígenas. Isso significou a destruição de suas formas de organização social, das regras de parentesco e do xamanismo³, colocando em 'cheque' a veracidade de suas instituições milenares (2009, p.04).

³ Considerado aqui apenas em relação às práticas xamânicas indígenas.

A seguir, com a chamada reforma pombalina, o foco mudou para a “civilização” dos índios. Importante lembrar que, já no regime republicano a existência dos índios era ignorada, inclusive na Carta Magna de 1891.

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e para dirigi-lo foi nomeado o Marechal Rondon (descendente de indígenas). Tinha como função tratar dos assuntos indígenas e, em especial da educação escolar indígena.

Segundo o professor Martinez (2011):

Esse órgão esteve sempre voltado para a localização, o contato e a promoção da coexistência pacífica entre colonizadores e indígenas; sendo que, segundo a mesma fonte, esses objetivos foram alcançados por meio da demarcação de terras, da proteção contra a violência dos fazendeiros, da alfabetização, do ensino de práticas agrícolas, da assistência médica, da aprendizagem de ofícios rurais e artesanais, e de atos cívicos e nacionalistas (MARTINEZ, 2011, s/p).

O SPI começou a declinar em 1957 em virtude das intervenções político-partidárias para fins eleitorais. Foi extinto em 1967, durante a ditadura militar, sob alegações de corrupção e de maus tratos aos índios.

Em 1967, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) substituiu o SPI com a tarefa de resolver todas as questões indígenas e, segundo Bello (2001, s/p), com o objetivo de transformar os índios em brasileiros, “integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente ao seu povo”.

Estácio (2012) assim fala sobre os movimentos indígenas e suas reivindicações:

A partir da década de 70, os povos indígenas, juntamente com organizações da sociedade civil, mobilizam-se para organizar movimentos indígenas que discutissem e viabilizassem soluções para os problemas que atingiam as comunidades. As principais reivindicações associavam-se as questões da educação escolar indígena, da terra, da saúde e da participação política nacional, sendo esta última, compreendida como o mais viável caminho para a garantia e usufruto dos direitos indígenas, nos quais se insere o direito social da educação.

Assim, entre as décadas de 70 e 80, surgem as associações nacionais e as entidades não governamentais em defesa da causa indígena no país. Elas desenvolvem práticas indigenistas paralela à oficial e quase sempre em conflito com esta. O surgimento de organizações a favor da causa indígena traduz a tentativa de estabelecer uma política indigenista alternativa, apoiada na mobilização e conscientização da sociedade, do Estado, da

Igreja e dos próprios índios; de que eles têm o direito à alteridade em sua pluralidade étnico-cultural e a valorização de seus conhecimentos e tradições (2012, p.05.)

O autor ressalta ainda que, nos anos 1980, líderes e representantes de comunidades indígenas se organizavam em assembleias para debater sobre a defesa do território, o respeito à língua materna e à cultura, além de processos educacionais diferenciados e diferentes daqueles então praticados por instituições governamentais de apoio às causas indígenas e entidades religiosas.

A Constituição de 1988 acolhe, ainda que tardiamente, as reivindicações indígenas, conferindo legitimidade às suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (Art. 231). Documentos oficiais e formulações dos próprios índios trazem à tona assuntos como currículo e formação de professores. Vale ressaltar que, através do Decreto nº 26/91, a responsabilidade pela educação indígena é transferida da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) para o MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Os movimentos que deram origem às políticas de formação de professores indígenas e, não menos importante que isto, os dispositivos legais constituídos e construídos a partir das demandas dos povos indígenas devem ser conhecidos cronológica e historicamente. Impossível falar em políticas de formação de professores indígenas, hoje existentes, se não somos conhecedores das raízes que deram origem ao discurso da necessidade de uma escola diferenciada para os índios. Porque se a escola devesse ser diferenciada, os professores deveriam ser preparados para lidar com essa nova escola e esse novo jeito de ensinar. Mas seria esse baseado em que instrumentos legais?

No ensino regular da educação básica brasileira, a formação de professores ainda é bastante questionada quanto à sua qualidade e quanto aos reflexos dela na aprendizagem dos alunos, haja vista os resultados das avaliações externas, tanto a nível nacional (SAEB) quanto a internacional (PISA), cujos dados são de domínio público e corroboram com esta afirmação.

Diante do exposto e entendendo que qualquer política de formação de professores precisa carregar consigo a marca do povo a quem se destina a preservação da sua identidade, além de estar estruturada na perspectiva de

crescimento pessoal e profissional daqueles para os quais foi criada, é que enumero importantes dispositivos legais que culminaram nos atuais programas de formação de professores indígenas no Brasil:

QUADRO 01: Dispositivos legais relacionados à educação escolar indígena e suas evoluções

Decreto Presidencial nº 26/91	Atribui ao Ministério da Educação a competência de coordenar a educação escolar indígena cabendo aos sistemas estaduais a execução das ações.
Portaria Interministerial nº 559/91	Define as ações e as formas como o MEC irá assumir suas novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, em nível nacional.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96	Em seu artigo 32, §3º, confirma o direito ao uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem, previstos na constituição. Nos artigos 78 e 79 no Título das Disposições Gerais, é atribuído ao estado o dever de ofertar educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional; conceder às comunidades indígenas a participação direta nos programas planejados e recomenda que esses programas sejam inseridos no Plano Nacional de Educação (PNE), objetivando a formação de pessoal especializado para o atendimento às escolas indígenas e o desenvolvimento de currículos e programas específicos que contemplem os conteúdos culturais correspondentes às comunidades e a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), 1998	Subsidia as reflexões em torno de fundamentos como: multiétnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas, autodeterminação e comunidade educativa indígena.
Parecer 14/99	Indica que a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar indígena é do Estado, que os profissionais que atuem nas escolas pertençam às comunidades envolvidas e a criação da categoria professor indígena, garantindo profissionalização e plano de carreira que respeitem as especificidades e particularidades de cada povo indígena. Alerta ainda que, os professores deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada em consonância com as pedagogias indígenas. O Parecer indica ainda a flexibilidade nos currículos, de modo que seja preservada a língua materna e que sejam incluídos conteúdos culturais de cada sociedade indígena.
Resolução 3/99/CNE	Fixa as Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e cria as categorias escolas indígenas e professor indígena e estabelece rumos para o novo perfil político-pedagógico destas escolas.
Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001	Em seu item 9, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a Educação Escolar Indígena, agora tratada como modalidade de ensino.
Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC/2002)	Responsabilizam as Secretarias Estaduais de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação na proposição, regulamentação e execução de Cursos de Formação; observados os novos referenciais para as escolas indígenas.
Parecer - CNE/CP 010/2002	Trata da formação do professor indígena em nível universitário.
Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)	Prevê a participação dos povos indígenas nos processos de formulação

	e execução dos seus programas de educação, de criarem suas próprias instituições e meios de educação e de alfabetizaram na língua materna.
Declaração de Direitos dos Povos indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU), 2007	Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativas, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem e que, os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação (Art.14).

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Maher:

É importante ressaltar que a formulação da política educacional indígena não aconteceu por acaso. Ela é fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas (...). Mas, a partir da década de 80, os povos indígenas nos forçaram a ter que admitir a sua presença, a ter que vê-los e ouvi-los novamente. Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional, em Brasília. Começaram a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos. E conseguiram, com a Constituição de 1988, uma grande conquista legal: tiveram pela primeira vez, assegurado em nossa carta Magna o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal (2006, p. 22-23).

Por conseguinte, os povos indígenas, após históricos anos de omissão de seus direitos legais, passam a possuir a partir da Constituição de 1988, o direito de se responsabilizarem por uma educação que, pelo menos em teoria, lhes é apresentada como horizonte para a conquista de mudanças tais como: o respeito a língua materna, a elaboração de um currículo diferenciado, além de conferir aos indígenas o direito de se formarem como professores e atuarem em suas próprias comunidades.

1.2 A trajetória da política de formação de professores indígenas no Brasil

Tendo herdado o modelo assimilacionista⁴, até então praticado na política indigenista brasileira, o MEC se vê obrigado a adequar-se à legislação em vigor. É desta forma que surge um novo projeto para a educação escolar indígena, preconizando uma nova forma de ensinar, pautada no respeito à diversidade, sob a orientação da interculturalidade e do respeito à língua materna, bem como às formas de expressão cultural de cada povo. A partir daí torna-se imperativo formar um professor que ensine de modo diferente, a partir de sua própria cultura.

Em virtude destes, dentre outros fatores, surgem a partir dos anos 1980, em diferentes regiões do Brasil, experiências de formação de professores por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto aos povos indígenas.

Estas experiências vão ganhando força como ações institucionais, ampliando sua equipe de profissionais, deslocando-se o foco da antropologia para o ensino e a formação de professores. Projetos de educação escolar indígena são promovidos por ONGs, com apoio técnico de profissionais de universidades e apoio de organizações humanitárias internacionais (MONTE, 2000, p.12).

A autora descreve a mudança de foco mencionada, levando em conta a sua experiência com o projeto **Uma experiência de Autoria**, desenvolvido pela ONG Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) a partir de 1983:

[...] seu centro de atenção é a formação de professores indígenas, anuais na cidade e em ações de pesquisa e ensino nas aldeias ao longo dos anos. Também são imprescindíveis as viagens de acompanhamento pedagógico pela equipe do setor de educação a todas as escolas em fase de implantação com a finalidade de prestar assistência em campo aos professores (2000, p.6).

⁴ Modelo orientador de políticas sociais com minorias, no qual se exige destas que abdicuem de suas culturas de origem, de modo a estarem em conformidade com a cultura dominante (VIEIRA, Ricardo. **Colóquio Educação Global e Políticas de Cidadania**, S/D, p.10).

Em 1983, o Acre, numa experiência pioneira, começou a oferecer Cursos de Formação de Professores Indígenas de forma contínua, mas como projeto ainda não institucionalizado. Dois anos mais tarde, um convênio é firmado entre a CPI/AC (Comissão Pró-Índio do Acre) e o Estado do Acre, com o objetivo de garantir o Projeto de Formação de Professores Indígenas e a continuidade das publicações de materiais didáticos publicados pelos índios.

Entretanto, somente em 1993, conseguiu-se, por meio da aprovação da proposta curricular pela Secretaria de Educação do Acre, o reconhecimento do currículo de capacitação e formação inicial do grupo de professores indígenas do Acre, agora titulados como professores bilíngues de nível médio. Daí em diante, outros estados como o Mato Grosso do Sul, Paraná, São Paulo e Minas Gerais também criaram as escolas indígenas e os seus programas de formação de professores, respeitadas as especificidades e particularidades de seus povos indígenas e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002). Estes referenciais orientam a respeito das características gerais do currículo de formação, material didático e pesquisa e implicações para a gestão institucional desses programas de formação.

1.3 Formações de professores indígenas – Perspectivas e entraves

Em linhas gerais, as políticas públicas de formação de professores indígenas são orientadas pelos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (MEC, 2002) que enfatizam dois aspectos: a necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o ensino superior, ou seja, que o professor indígena chegue à universidade e conclua o 3º grau e a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena.

Dentro das secretarias estaduais de educação legalmente responsáveis pela educação indígena em seus estados, existem superintendências e/ou diretorias que trabalham com a educação indígena participação do professor indígena no processo educacional, participação do professor na construção do currículo, em cursos de capacitação, etc.

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC (SECAD), orientada para a plena valorização da sociodiversidade e, portanto, responsável pela formação de professores indígenas. O Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural desenvolvido pela SECAD tem como objetivo a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, (considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas). Seus objetivos específicos, segundo a mesma fonte são:

Contribuir para os projetos societários e identitários dos povos indígenas; apoiando programas específicos de formação inicial e continuada de professores indígenas para o magistério intercultural; incentivar o tratamento da temática da sustentabilidade socioambiental e cultural nas propostas político-pedagógicas de formação de professores indígenas; propiciar a qualidade e a autonomia pedagógica da escola indígena por meio da formação de professores indígenas; fomentar a produção de materiais didáticos, a partir das realidades socioculturais e sociolinguísticas e com a participação das comunidades, nos cursos de formação para o magistério intercultural; apoiar pedagógica, técnica e financeiramente as Secretarias de Educação para a criação de programas específicos de formação inicial e continuada de professores indígenas para o magistério intercultural (SECAD-caderno3, 2007, p.42).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 em seu Título VIII- Das Disposições Transitórias define no Art.78 que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

No artigo seguinte, a União se compromete a apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no desenvolvimento de programas

integrados de ensino e pesquisa, de educação intercultural às comunidades indígenas.

Deste modo, as Secretarias Estaduais de Educação são responsáveis pela oferta e desenvolvimento desses cursos de formação e se orientam pelos Referenciais Curriculares para a Educação Indígena, recebendo para isto apoio técnico e financeiro do MEC. Essas secretarias criaram programas de formação para a habilitação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, não existem turmas em formação em Minas Gerais, nesta modalidade de habilitação.

Entretanto, nos dias 28 e 29 de novembro de 2012, em reunião com a Superintendente da Superintendência de Temáticas Especiais da SEE-MG, Senhora Soraya Hissa e com a presença de lideranças de professores Maxakali, a mesma anunciou a retomada da formação, em outra localidade em outro formato, para 2013.

Os cursos de formação têm duração de quatro a cinco anos, são compostos por etapas intensivas e intermediárias. As etapas intensivas correspondem àquelas que ocorrem semestralmente. No caso específico dos Maxakali, elas ocorreram no Parque Florestal do Rio Doce em Governador Valadares, em virtude de estarem vinculados à Regional da FUNAI desta localidade e são estruturadas em módulos. As etapas intermediárias acontecem entre as intensivas tendo como *locus* as áreas indígenas.

A formação tem como característica marcante funcionar como espaço de produção de materiais didáticos pedagógicos pelos professores em formação, tais como: cartilhas de alfabetização, manuais de Geografia, livros de Matemática, História e Literatura e de estudo sobre os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, as *pedagogias indígenas*. Tais materiais serão instrumentos de apoio à análise da formação de professores indígenas em nível de magistério, nosso objetivo aqui. (ANAIS DO 8º ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 2005).

De acordo com Grupioni, (2003, p. 14) “o professor indígena deve ser formado como um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas, também, dos assuntos considerados significativos nas várias áreas do conhecimento.” Tarefa nada fácil esta de utilizar a vastidão de publicações voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, se debruçar sobre elas em pesquisas e não perder de vista a história, os anseios e a vontade de legitimar cidadão (condição por tanto tempo negada aos índios). Além disso, verificar

como o professor pode valorizar sua cultura e encurtar as distâncias com a sociedade envolvente, sem perder de vista a importância da manutenção da sua identidade cultural.

Quanto ao material didático utilizado pelos professores em sua atividade como docente nas escolas indígenas, há muito que se produzir. Alguns materiais já foram elaborados pelos próprios professores, outros estão sob a responsabilidade da CAPEMA - Comissões Nacionais de Apoio e Produção de Material Didático Indígena, criada em 2005, por meio da Portaria MEC/SECAD e que tem como objetivos:

Promover o diálogo com outros órgãos governamentais, não governamentais e movimentos sociais para as ações de apoio à produção de materiais didáticos indígenas; valorizar, ampliar e/ou revitalizar o uso das línguas indígenas e da variedade do português falado nas comunidades; criar mecanismos para a orientação metodológica e para a produção de material didático indígena; propiciar meios para que as comunidades indígenas produzam seus materiais didáticos; selecionar projetos encaminhados; dentre outros (SECAD-Caderno4, 2007, p.55)

A política de produção de materiais didáticos para atender à Educação Escolar indígena está contemplada na LDB (Art.79). O Plano Nacional de Educação, em seu objetivo 13, preconiza que o MEC e as secretarias de educação deverão produzir e publicar materiais didáticos e pedagógicos, livros, vídeos, dentre outros, e que estes deverão ser elaborados por professores indígenas junto com seus alunos e assessores.

Em junho de 2005, sessenta e oito projetos foram encaminhados à CAPEMA por secretarias de educação, universidades, organizações indígenas, organizações de apoio (Comissão Pró-Índio do Acre, Organização geral dos professores Ticuna Bilíngues, Comissão Pró-Yanomami, Instituto Sócio Ambiental e centro de Trabalho Indigenista). Dentre estes 29 projetos de produção de materiais, foram aprovados integralmente e financiados: 20 livros, 7 CDs e 2 vídeos.

Dentre os materiais didáticos produzidos podemos citar: Aprender Nukini e Cartilha Shanenava (Acre), Matemática 1 e 2 (Maranhão e Tocantins), Povo Terena e um pouco da sua história (Mato Grosso), Leituras Pataxó-Raízes e vivência do Povo Pataxó nas escolas - aluno e Leituras Pataxó-Caderno de orientação

Metodológica (Bahia), Peñahã - Pradinho e Água Boa (Minas Gerais - Índios Maxakali), dentre outros.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas:

Esses materiais devem se constituir em instrumentos que apoiem o intercâmbio cultural entre os diversos povos indígenas, e entre estes e outros segmentos da sociedade nacional, funcionando então como matéria prima de compreensão e difusão da natureza pluricultural e linguística do país. Esses cursos não possuem um 'quadro curricular' específico, sendo ele desenhado, elaborado e construído, a partir da prática dos professores em suas aldeias, tomando como base as orientações e eixos dispostos no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2002, p. 61).

Ainda sobre isto, relata Mindlin:

Talvez o mais difícil na educação indígena, porque se refere à substância mais desconhecida e que menos dominamos, seja exatamente o conteúdo mais propriamente indígena do sistema educacional que está sendo criado (2003, p.152).

Além dos aspectos que se constituem em fatores dificultadores para a implantação das escolas indígenas, a própria formação docente, como era de se esperar, está a colocar grandes desafios para que os professores operacionalizem a formação recebida, uma vez que englobam múltiplos e complexos aspectos. Grupioni sobre isso, informa:

Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes de fora da aldeia e com a organização e sistematização de novos saberes e práticas. É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (2003, p.14).

O professor indígena assume então múltiplas e importantes funções, porque além de ser responsável por ensinar às crianças e adolescentes em suas aldeias precisa dialogar constantemente com a sua comunidade, preservar a língua materna, facilitar a interlocução com a comunidade envolvente e, sobretudo, ter a habilidade de, em um mundo tão globalizado, saber dialogar com a cultura envolvente sem deixar de lado sua própria cultura e tradição; uma vez que assume papel de mediador das relações com os não índios.

1.4 A formação de professores indígenas no contexto do Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais (PIEI-MG)

Em 1993, a Secretaria de Estado da Educação começou a formular uma primeira proposta para a implantação de escolas indígenas no Estado e, em 1995, realizou um diagnóstico educacional das áreas Krenak, Maxakali, Pataxó e Xakriabá.

Este diagnóstico foi realizado por consultores e visava levantar e discutir a expectativa de cada povo indígena em relação à sua educação escolar (DUTRA *et al*; 2003).

O grande desafio era estabelecer um diálogo intercultural, amadurecer o debate sobre educação escolar a partir do ponto de vista dos índios e torná-los parceiros de forma que assumissem a coordenação e as decisões compartilhadas de um programa de governo. Para tanto, foram realizados no Parque Estadual do Rio Doce, dois seminários que contavam com a participação de dois representantes de cada etnia e lá foi analisada a experiência do Acre, como referência, e as necessidades de cada etnia. As lideranças indígenas apreciaram a proposta inicial de trabalho que foi apresentada e já em janeiro teve início ao curso de formação de professores (DUTRA *et al*; 2003).

Segundo Dutra *et al* (2003, p.75) em novembro de 1995, foi realizado um seminário no Parque Estadual do Rio Doce, Governador Valadares, do qual participaram dois representantes de cada etnia que iriam se integrar ao programa para discutir sobre as bases legais e conceituais da educação escolar indígena, a construção de uma pedagogia indígena e currículos diferenciados e uma proposta curricular experimental. O debate teve como ponto de referência as experiências de

educação escolar do Acre – já abordadas neste trabalho – e as necessidades de cada etnia.

A iniciativa de criação do programa de implantação de escolas indígenas em Minas Gerais partiu da Secretaria de Educação e se concretizou numa parceria entre as etnias envolvidas, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), O Instituto Estadual de Florestas (IEF) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Durante o desenvolvimento do programa outros parceiros se juntaram: o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Arquitetônico (IEPHA), O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE), O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios onde vivem as comunidades indígenas Xakriabá, Pataxó, Krenak e Maxakali (DUTRA *et al*; 2003, p.75).

Em 1995, foi criado o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI) que estabelece; além do ensino das disciplinas comuns às demais escolas, aspectos culturais próprios da etnia indígena como: suas crenças, as danças, o artesanato, o cultivo de plantas medicinais e as técnicas de plantio e que tem como base, a autonomia didática e o respeito à identidade cultural desses povos e na promoção de uma ação continuada de pesquisa, estudo e produção.

De acordo com a Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG, Raquel Elizabete de Souza Santos, em material divulgado no site da instituição, entre 1996 e 2008 foram formados 213 professores indígenas e destes, 140 estão cursando a Licenciatura em Formação Intercultural de Professores Indígenas na UFMG. Dada a sua estrutura, essa formação não se limitou a levar em conta apenas aspectos didáticos, mas também os globais inerentes à especificidade dos povos indígenas.

Arroyo confirma isso:

Recuperar esta concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos Movimentos para a educação formal e não formal, para o repensar e o agir pedagógicos. Alargar este foco supõe ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizados, de escolarizados [...] para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo (ARROYO, 2000, *apud* LEITE *et al*; 2005, p.6):

A Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério se configura eixo central dentro do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais. Na compreensão de Dutra *et al.* (2003, p. 76) existem ações do PIEI paralelas à formação, tais como:

Realização de estudos e pesquisas sobre educação escolar indígena, a criação de um banco de dados sobre a história, a cultura e a educação indígena em Minas e no Brasil, a elaboração de uma proposta curricular específica de Magistério Indígena, além da elaboração de materiais didáticos específicos, elaborados pelos professores cursistas.

Nasce então, o Curso de Magistério Indígena, batizado pelos índios de *UHITUP*, que significa alegria, em Maxakali. Era o começo do compromisso de Minas Gerais com uma nova forma de educação indígena, agora pautada no respeito, principalmente à história e à cultura indígena.

1.5 O curso de formação: Curso normal indígena de Ensino Médio de Minas Gerais

Conforme mencionado, ao término do seminário realizado em novembro de 1995, já estava estabelecido o início do curso para janeiro do ano seguinte. O que se mostrava urgente agora, era a escolha dos professores - atores principais - que representariam suas etnias. A tabela abaixo explicita o número de formandos por etnias e por turmas:

QUADRO 02: Curso de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais

ETNIA	1ª TURMA	2ª TURMA	3ª TURMA	TOTAL
	1996 A 1999	2000 A 2004	2004 A 2008	
	Nº DE PROFESSORES	Nº DE PROFESSORES	Nº DE PROFESSORES	
PATAXÓ	06	04	08	18

KRENAK	05	0	02	07
MAXAKALI	10	01	07	18
XACRIABÁ	45	60	58	163
KAXIXÓ	00	03	00	03
XUKURU	00	02	01	03
PANKARARU	00	01	00	01
TOTAL	66	71	76	213

Fonte: www.educacao.mg.gov.br

De acordo com Dutra *et al.* (2003), quando da 1ª turma, os índios Pataxó, Krenak e Xakriabá estabeleceram como critérios: ser alfabetizado e ser indicado pela comunidade. No caso dos Maxakali, os critérios variaram desde o reconhecimento da experiência na área escolar e o domínio da escrita em Maxakali a uma distribuição segundo os interesses de grupos existentes entre eles. Além disso, os Maxakali levaram em conta o maior conhecimento da sociedade envolvente e a fluência na língua portuguesa.

Dutra *et al.* (2003) ressaltam ainda que, somente os Pataxó e Xakriabá escolheram homens e mulheres para cursistas, uma vez que entre os Maxakali, por exemplo, vias de regra, as mulheres não falam Português e os homens são o elo com a sociedade envolvente.

Interessante ressaltar que, entre os Pataxós, os professores cursistas representavam claramente grupos distintos da aldeia e que isso, ao final, gerou diferenças, tanto nas escolhas de conteúdos como na prática pedagógica.

As etapas intensivas do Curso de Formação de Professores Indígenas em Nível de Magistério (janeiro, fevereiro e julho), foram estruturadas em 8 módulos com 192 horas aula/módulo e realizadas no Parque do Rio Doce, contando com a participação dos 66 professores cursistas.

Sobre o desenvolvimento do Curso de Formação de Professores Indígenas em Nível de Magistério, Dutra *et al.* (2003, p. 78) relatam que:

Em janeiro de 1996, os professores indígenas participaram todos juntos, do desenvolvimento do 1º módulo, que tinha como objetivo fundamental, iniciar o processo de construção do currículo para a formação dos professores indígenas e, 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; Ciências, com maior atenção à questão ambiental produção e processamento de lixo, poluição, contaminação do meio ambiente, etc. e de proteção à saúde; Matemática; Uso do Território.

Ao final desse módulo, os docentes “desenharam” o perfil de cada cursista e determinaram seus níveis de competência escolar e os então cursistas, opinaram sobre metodologias e conteúdos a serem abordados nos próximos módulos.

O trabalho com os módulos 1, 2 e 3, neste formato, permitiu detectar aspectos relevantes, tais como as diferenças linguísticas, especialmente entre os Maxakali, que conservam a língua materna. A presença da equipe do projeto, responsável por visitar as áreas indígenas forneceu subsídios para mudanças de rumos, respeitando as particularidades e formas próprias de cada povo.

E, a partir daí, o currículo de formação foi sendo construído módulo a módulo, junto com os professores indígenas, levando-se em conta o aprendizado com relação ao módulo anterior e as demandas trazidas por eles. Sobre isto nos fala Nascimento e Urquiza:

Assim, o currículo, contínuo jogo de forças, busca uma independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, os saberes e os fazeres, cultura escolar e cultura da escola, desconstrução das subalternidades e a resignificação de um entre lugares em que vozes da comunidade, dos ‘intelectuais da aldeia’ e do poder público articulam um processo de negociação cultural que possibilite à escola ser um espaço para expressar valores e fortalecer a identidade étnica, bem como dialogar com os ‘outros’ (2010, p.138).

No caso da formação de professores indígenas em Minas Gerais entre os Krenak, Maxakali, Pataxó e Xakriabá, a forma de trabalhar com cada povo ficou mais clara na medida em que o professor cursista começou a atuar em sala de aula, porque de lá, da vivência como professor na aldeia e da aldeia, as demandas eram diferentes. Outro fator relatado e que foi levado em conta na diferenciação de currículos foi buscar através dos “mais velhos” de cada aldeia, as histórias da cultura e da vida em cada aldeia. (DUTRA *et al*; 2003).

Desse modo, a partir do quarto módulo, o curso de formação se definiu em quatro cursos específicos, ou seja, dentro de um mesmo programa de formação, as necessidades das 4 etnias desenharam 4 distintos cursos. Dadas as especificidades,

inclusive de cunho linguístico, os quadros curriculares do curso buscavam se aproximar da realidade de cada etnia. Em nosso entendimento, pelo menos no aspecto ora analisado, a estruturação apresenta marcas de um curso de formação para índios, que se tornariam professores índios, para alunos também índios de diferentes etnias e dotados de suas particularidades e especificidades, ou seja, até mesmo dentro de uma etnia existem aspectos culturais e sociais divergentes que, por vezes, está associado ao maior ou menor contato com os “brancos”.

Assim, por exemplo, no caso dos Maxakali conforme (DUTRA *et al*; 2003), em virtude da dificuldade linguística solicitaram aprender o Português como forma de se relacionarem com a sociedade envolvente e participaram de cursos de uso do território e das dimensões do seu universo cosmológico e de seus rituais. Entre os Pataxó, em virtude da profunda divisão interna existente, cada uma das duas escolas participantes definiu a sua forma própria de trabalhar (pedagogia indígena).

Após o quarto módulo, os professores, agora contratados pelo Estado, necessitavam de suporte, por etnia, dadas as particularidades e especificidades já observadas. Daí decorre a necessidade de coordenações específicas, por comunidade indígena, para assessoramento aos professores, na construção do currículo e, juntamente com os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino acompanhavam a implantação das escolas, nos aspectos pedagógicos, relações internas e com a comunidade envolvente.

Entre os intervalos dos módulos presenciais havia o chamado “ensino não presencial” que consistia em atividades de pesquisa, acontecia nas áreas indígenas e era coordenado por professores formadores de cada área do conhecimento. O ensino não presencial tinha como propósito formar professores com habilidades de pesquisadores. Interessante ressaltar que, muitos destes trabalhos produzidos nos módulos presenciais se transformaram em materiais didáticos para cada escola indígena (DUTRA *et al*; 2003).

O desafio agora residia na aprovação, pelo CEE, de um currículo construído na prática. Em novembro de 1998, o Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas, aprovado pelo CEE enfatiza a necessidade de formação de professores índios como pesquisadores de suas próprias línguas e culturas, como alfabetizadores em suas línguas maternas, como escritores e redatores de material didático-pedagógico, tanto em suas línguas quanto em

português e, como administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados (DECRETO nº 1158/98, CEE/MG).

Para tanto, o currículo aprovado organiza-se em três eixos: 1) Estudos da Natureza, que compreende os temas sobre culturas indígenas, geografia, história, ciências químicas, físicas e biológicas e uso do território; 2) Múltiplas Linguagens, que compreende o ensino de línguas indígenas, língua portuguesa, matemática, literatura, artes e educação física e 3) Pedagogia Indígena, que consiste nos fundamentos da educação, iniciação à pesquisa, prática pedagógica e estrutura e funcionamento da escola. Os temas Território, Água e Cultura permeiam todos os eixos.



Fonte: www.educacao.mg.gov.br

Segundo informações fornecidas pela SEE/MG, o Curso de formação de professores indígenas em nível de Magistério tem como pressupostos e ações educativas:

1. A aprendizagem como um processo contínuo e global que avança em função das experiências vivenciadas pelos sujeitos em seu contexto histórico e social, sendo o etnoconhecimento, pressuposto metodológico que retrata esta concepção de aprendizagem;
2. A experiência escolar como um tempo de vivência cultural e espaço de produção coletiva;
3. A ampliação da compreensão crítica da realidade e da capacidade de atuação sobre ela; a apropriação crítica dos instrumentos culturais e recursos tecnológicos nos diversos âmbitos da vida sociocultural;
4. A formação profissional dos educadores, capazes de pensar e criar instrumentos e processos próprios e adequados de conhecimento e de transformação da realidade em suas aldeias.

Levando-se em conta as intenções educativas o curso tem como objetivos específicos:

1. Construir coletivamente a proposta curricular, substituindo, acrescentando ou complementando as proposições do Projeto UHITUP, desenho inicial desse currículo;
2. Habilitar o professor cursista indígena ao exercício do magistério mediante a conclusão do curso;
3. Viabilizar o ingresso do professor indígena na carreira do magistério e sua integração ao plano de cargos e salários do órgão contratante;
4. Construir propostas específicas para as escolas indígenas, por meio da elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades, aos interesses e aos projetos de futuro de cada povo;
5. Fortalecer os processos interativos nos calendários naturais, sociais e rituais dos espaços em que as escolas estão situadas. (DUTRA *et al*; 2003, p. 76).

Em dezembro de 1999, foram titulados os 66 primeiros professores indígenas, em nível correspondente ao Magistério, em Minas Gerais. Entre 1999 e 2008 foram formados 213 professores indígenas para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas de suas aldeias. Tal formação corresponde ao cumprimento de atribuições por parte da SEE/MG descritas nos Referenciais (BRASIL, 2002) e, portanto, com os princípios constitucionais.

Segundo Leite, a importância do curso pode ser entendida através das palavras do professor indígena Marcelo Xakriabá:

A gente viaja bastante, vamos dizer assim, tem bastante encontro, tem bastante conhecimento, então a gente fica bastante por dentro dessas coisas, né, porque também não basta, não adianta nada eu só ficar um pouco aqui, mas também não vou no encontro com outras comunidades, porque todo encontro que tem a gente aprende muito, muito, muito, coisa mesmo, né. (...) A gente aprendeu muitas coisas com a liderança junto com o cacique que lutou pela terra. Enquanto a gente não participava lá do curso a gente não sabia de nada, o que lutou pela terra, o que aconteceu, o que não aconteceu, não conhecia ninguém, ficava só lá em cima, né, não descia para cá, para conhecer as pessoas, então a gente teve muito conhecimento interno aqui, conversando com a liderança, conversando com os pais, conversando com o cacique (LEITE, 2005, p.05).

O professor Marcelo Xacriabá, ainda segundo Leite (2005) coloca de forma bastante contundente o que representa a formação para ele e para o seu povo, ou seja, a possibilidade de dialogar e trocar experiências, num movimento positivo de promoção da interculturalidade, não somente entre os povos indígenas, mas também com a comunidade envolvente. O mais interessante é que esses professores, assim como o Isael Maxakali, estão dando continuidade aos estudos, conforme relato deste.

2 ANÁLISE DOS IMPACTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS (PIEI-MG) NAS ALDEIAS: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E MATERIAIS DIDÁTICOS

No capítulo anterior foram abordados os aspectos históricos, políticos e sociais da Educação Indígena no Brasil, como forma de relacioná-los às políticas de formação de professores indígenas num contexto mais específico: A Formação de professores Indígenas em Nível de Magistério, da Secretaria de Educação de Minas Gerais através da prática docente dos professores Maxakali, oriundos dessa formação.

Neste capítulo, analiso o Programa de Formação de Docentes Indígenas, implementado no ano de 1996, a partir de entrevistas com técnico da SEE-MG, professores índios egressos dessa formação (atuando em suas aldeias), professores não índios (denominados pelos Maxakali, como professores de português) e observações feitas por mim, no exercício do meu trabalho como Analista Educacional, no acompanhamento das práticas docentes de 11 escolas Maxakali distribuídas em 4 municípios: Bertópolis, Santa Helena de Minas, Ladainha e Topázio - Distrito de Teófilo Otoni.

Os professores índios e o professor não índio entrevistados foram escolhidos aleatoriamente e de acordo com a amostra por conveniência e disponibilidade dos mesmos. O técnico da SEE-MG foi escolhido como entrevistado por se tratar do funcionário da instituição que lida diretamente com os Maxakali e que, de certa forma, manteve contato com eles durante a formação.

Ressalto que, para identificação pela SEE-MG existem 3 escolas estaduais indígenas Maxakali, a saber: E. E. Indígena Maxakali, E. E. Indígena Capitãozinho Maxakali e E. E. Indígena Maria Isabel da Silva Maxakali. Tais escolas foram construídas e são mantidas pelo Estado.

Entretanto, e dada a fluidez das relações que se estabelecem, principalmente entre pais e professores e/ou em virtudes de conflitos de diversas origens, a escola se subdivide dentro de uma mesma área indígena ou não, mas a sua denominação para efeitos legais é a mesma. Ou seja, ela funciona em diferentes endereços, possui outros professores e pode funcionar em municípios distintos.

Para melhor compreensão de como a fluidez das relações entre os Maxakali afeta sobremaneira a dinâmica de funcionamento da escola, utilizarei como exemplo a E. E. Indígena Maria Isabel da Silva Maxakali. Ela funciona numa área indígena em Topázio (Distrito de Teófilo Otoni) e em outra área indígena que dista desta, cerca de 120 km e está localizada no município de Ladainha. Neste caso específico, conflitos internos levaram à separação em 2 grupos e, com esta divisão, a escola acompanha quem vai e permanece também com aqueles que ficam. As crianças frequentam diariamente a escola e como não existe o transporte escolar, elas fazem o trajeto a pé, sozinhas ou acompanhadas de um adulto.

As escolas indígenas analisadas neste PAE são a E. E. Indígena Maxakali e a E. E. Indígena Capitãozinho Maxakali. Entretanto, essas situações são comuns a todas elas, porque se trata do povo Maxakali e a escola e sua localização se subjugam às relações que se estabelecem e restabelecem entre eles.

É muito comum ouvir dos próprios professores alusão às escolas próximas como sendo: “a escola de Joviel” (nome do professor da língua materna) que, na verdade se situa dentro da mesma área indígena e muito próxima daquela do interlocutor. Ainda que muito próximas, essas escolas possuem o professor da Língua Maxakali, professor de cultura, professor de Uso do Território e professor de Português, caso a comunidade indígena assim julgue necessário e encontre o profissional aceito pelas lideranças locais.

Em minha pesquisa de campo, após fazer o convite a todos os professores indígenas Maxakali que passaram pela formação, realizei entrevistas com dois professores indígenas: um da E. E Indígena Maxakali e outro da E. E. Indígena Capitão Maxakali, os que se mostraram mais à vontade para responder aos questionamentos. É importante ressaltar que a comunicação é difícil, pois os indígenas apresentam certa dificuldade em falar o Português. Além disso, estando lidando com uma cultura muito diferente nessa pesquisa, marcada por forte resistência cultural ao longo dos séculos de contato, a aproximação e o estabelecimento de relações de reciprocidade e confiança a curto prazo ficam muito difíceis e, por isso, os indígenas sentem-se bastante inibidos quando indagados sobre diversas questões. No entanto, as informações que consegui coletar foram suficientes para o desenvolvimento da análise que me propus a realizar nesta dissertação.

O professor não índio entrevistado atua na E. E. Indígena Capitãozinho Maxakali, no município de Bertópolis. A E. E. Indígena Maxakali não possui um professor para ensino da Língua Portuguesa porque a comunidade não se decide sobre quem deverá ser designado para tal cargo em cada um dos seus endereços, ou seja, a escola possui o mesmo nome, mas funciona em diferentes pontos das aldeias e com diferentes professores. É reivindicação dos Maxakali a presença de um professor de português por escola, que é sempre um professor não índio. Comparativamente, este último desempenha as mesmas funções daqueles dos anos iniciais nas escolas de não índios.

Esclareço que os professores não índios são indicados pela comunidade indígena e trabalham sempre com adolescentes e adultos Maxakali que já possuem o domínio da língua materna, em termos de escrita, leitura, oralidade e interpretação. Estas habilidades são atestadas pelos professores indígenas, porque, conforme mencionado anteriormente, os Maxakali só aprendem a Língua Portuguesa depois de serem considerados “inteligentes na língua”, conforme informações fornecidas por um professor indígena da E. E. Indígena Maxakali.⁵

O capítulo ora apresentado será subdividido de forma a melhor organizar as informações a respeito do PPP nas escolas, do material didático e da relação deles com o Programa em geral. Para tanto, levanto alguns questionamentos acerca dos dois instrumentos sobre o qual me debruçarei nos próximos subitens: O PPP é construído coletivamente, é cópia de projetos de escolas regulares ou inexistem PPP nas escolas indígenas a serem pesquisadas? Os materiais didáticos produzidos nas formações são utilizados e correspondem àquilo que as crianças e adolescentes precisam aprender para se relacionarem com os “brancos” e conservarem a essência do seu povo? Os materiais didáticos são os mesmos utilizados nas escolas de ensino regular, existe utilização de ambos, ou inexistem uma definição sobre que material ou materiais deva ser utilizado?

2.1 A importância do PPP nas escolas indígenas e sua realidade no caso Maxakali

⁵ Entrevista nº 2, Anexo IX.

O PPP assume ou deve assumir o papel central em qualquer escola. Veiga assim define o PPP e sua importância:

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. 'A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.' (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (2008, p.13).

Desta forma, o PPP deve ser objeto de análise e avaliação contínuas por parte de todos os envolvidos na sua construção e implementação, em um esforço de detectar possíveis e potenciais fatores dificultadores da efetivação das ações nele constantes e por fim, como forma de retomar caminhos, refazer trajetórias e corrigir rumos. Se o PPP, em sua dimensão política, deve retratar o tipo de cidadão que se deseja formar para viver em determinada sociedade, em sua dimensão pedagógica ele deverá materializar esse cidadão, através de suas ações educativas. Portanto, essas dimensões devem funcionar conjuntamente e, principalmente, dialogar entre si para que o PPP aconteça conforme pensado e construído na coletividade (VEIGA, 2002, p.1).

Em outras palavras, o PPP, enquanto produção coletiva constitui-se, ainda na sua gênese, na intencionalidade de todos os atores envolvidos no processo educacional. Desse modo, ele retrata os ideais de educação a serem perseguidos pela instituição escolar e seus atores na busca de formar e informar. A mesma autora (*ibidem*) define como princípios norteadores do PPP:

A garantia de igualdade de acesso e permanência na escola, escola de qualidade como direito de todos, gestão democrática, autonomia e valorização do magistério. Se o PPP de uma escola consegue, a partir de sua realidade, transitar entre os aspectos citados pela autora, certamente ele se configurará num instrumento a favor da escola que se pretende ter.

Se toda a comunidade escolar se empenha na sua construção e implementação, então ele será também um projeto eficaz (2002, p.3)

Se o PPP se configura como a escola que se deseja ter, toda a comunidade escolar deverá estar envolvida, desde a sua construção, passando pela sua execução e avaliação do mesmo. Não faz sentido pensar um projeto político pedagógico como algo passível de ser copiado e engavetado, com a intenção de atender às burocracias do sistema educacional. Um PPP só se faz “vivo” se possui, desde a sua gênese, a marca da coletividade e da comunidade a que deve servir.

No caso da escola indígena institucional, a importância do PPP não se difere de uma escola não indígena, uma vez que também deve ter papel central, sendo construído de forma autônoma, respeitando a autonomia e o protagonismo dos indígenas na elaboração deste. Neste sentido, o Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena (p. 6) realizada em Luziânia (GO) entre 16 e 20 de novembro de 2009, afirma:

O projeto político pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, bem como integrar os projetos societários dos povos indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades.

Numa transcrição da exposição oral feita em mesa redonda pela professora Wapixana Pierlângela Nascimento da Cunha, percebe-se que o Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas tem sido alvo de discussões e a professora assim fala sobre este instrumento:

Quando a gente foi convidado a participar da mesa de Projeto político Pedagógico e Autonomia, e aqui, ouvindo o discurso dos colegas, muito me acalenta saber que a gente está, em Roraima, caminhando no caminho certo; investir na formação dos futuros formadores, que é a base...Então, a gente está nesta formação e, quanto ao Projeto Político Pedagógico, nós também estamos de acordo com os colegas que falaram, porque nós ainda não temos esta visão de como montar um Projeto Político Pedagógico, dentro duma escola indígena...mas nunca se desligando da escola, porque é o nosso laboratório, é a comunidade (VEIGA e D'ANGELIS, s/d, p.6).

Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico, Ângelo (2009), representante indígena na coordenação da Faculdade Indígena Intercultural (MT), salienta que a mudança do fazer educativo nas escolas indígenas possibilitou mudanças na legislação inerente à educação escolar indígena que se relacionam principalmente às concepções na elaboração de currículos, calendário, regimento escolar e principalmente no projeto político pedagógico.

Na formação de professores indígenas no Projeto TUCUM (MT), segundo Ângelo (2009) nas etapas presenciais e intermediárias os professores foram elaborando projetos políticos pedagógicos e, o que é mais importante, com a convicção de que era uma nova forma de reorganizar o fazer pedagógico, valorizar saberes e conhecimentos da cultura indígena. Relata ainda duas experiências de construção de projeto político pedagógico: o da Escola municipal indígena Otaviano Calmon (Povo Umutina) e das Escolas do Xingu. Na primeira, a proposta foi pensada e planejada pelos professores indígenas, a partir da dura realidade da comunidade e suas preocupações com o futuro da educação escolar na aldeia, ainda numa versão preliminar. Em outro momento ele se apresenta como forma de aproximação da comunidade com a escola e uma nova relação para a construção coletiva dos conteúdos.

Nas escolas do Xingu o projeto representou, segundo a professora, o esforço dos professores indígenas xinguanos em organizar a proposta curricular de suas aldeias, tendo como ponto de partida a sua prática pedagógica, nas reflexões sobre sua responsabilidade profissional e a importância atribuída à escola pelas comunidades.

Por fim, a professora assim sintetiza a elaboração e a importância do projeto político pedagógico para o futuro da comunidade:

Na elaboração do projeto político pedagógico, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno, na avaliação como instrumento a favor da construção do conhecimento, mas, que muitas vezes utilizada como punitiva, os membros da comunidade terão que participar efetivamente do sucesso escolar e da formação geral dos alunos indígenas (VEIGA, 2002, p. 64-65)

No processo de escrita desta dissertação, a diretora da Diretoria Educacional da SRE, Teófilo Otoni, onde atuo como Analista Educacional/Técnico em Assuntos Educacionais indagou-me sobre a possibilidade de prestar acompanhamento pedagógico aos índios Maxakali, no início de agosto do ano em curso. Desde então, tenho estado semanalmente nas escolas indígenas e em suas subdivisões e pude estudar o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico destas escolas, ambos datados de 2009.

Para melhor visualização e análise da coerência entre o discurso sobre o PPP das escolas indígenas, observei como o assunto é tratado nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, nas Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Indígena, na Formação de Professores Indígenas em Nível de Magistério da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o PPP das Escolas Indígenas Maxakali - E. E. Indígena Maxakali e E. E. Indígena Capitãozinho Maxakali.

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (MEC, 2002, p.26), orientam a construção e a implementação da proposta pedagógica da educação escolar nas comunidades indígenas. Neste mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação Básica em seu Título IV-Art.14 e § 2º afirmam que:

O projeto político pedagógico da escola indígena deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas e no §5º que projetos político pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa-lideranças, 'os mais velhos', pais, mães ou responsáveis pelo estudante, o próprio estudante-contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino (MEC, 2012).

Por outro lado, no material consultado no *site* da SEE-MG⁶ e demais documentos utilizados na escrita deste PAE e que falam sobre a formação de professores indígenas, o caso de gestão aqui analisado, não foi localizado qualquer dispositivo legal que contemple de forma explícita a construção e implementação do PPP, como parte integrante do currículo desta formação.

Quanto aos PPP das escolas indígenas analisadas em seu Art. 12, são consideradas atribuições do Diretor coordenar a elaboração, implementação e avaliação do PPP, bem como de assumir a responsabilidade de coordenar o Projeto Pedagógico. No Art. 17, Inciso I atribui à comunidade indígena a competência para aprovar a Proposta Pedagógica, o Plano de Desenvolvimento da Escola e o Regimento Escolar, acompanhando sua implementação e avaliação.

Entretanto, o que se observa é que os PPP analisados se constituem em cópias daqueles de escolas de ensino para não índios. O instrumento que deveria se constituir no retrato da escola que pretendem ter e de como a pretendem, se transforma em mero instrumento de atendimento às burocracias do sistema educacional. Para que e a quem estaria servindo o PPP das escolas indígenas em questão? Certamente que não seria ao respeito à diversidade e nem à valorização da cultura e da visão que estes povos têm do mundo.

O que muda é a utilização das palavras relacionadas à escola indígena, tais como: índios, comunidade indígena, etc, nos contextos em que se faz obrigatório tal uso, como forma de descaracterizar um projeto que não foi gestado pela escola indígena e sua comunidade e imprimir-lhe aspectos discursivos de um PPP de escola indígena. Alguns itens merecem destaque, como forma de reafirmar o anteriormente dito; existe a mesma organização por ciclos: ciclo de alfabetização e ciclo complementar, na escolarização das crianças que aprendem em Maxakali. Como se torna possível, através de resoluções estaduais e outros documentos legais, destinadas aos não índios, mensurar o tempo de aprendizagem das crianças Maxakali? Corroborando com este fato, o título IX - Organização dos tempos Escolares- a Resolução 1086/2008, explicita o que se espera das crianças Maxakali ao final de cada ciclo e ano de escolaridade.

Em a Organização dos Tempos Escolares (2009, p. 6) e segundo o Regimento escolar, as escolas devem funcionar em ciclos. Orientam mas sem,

⁶ www.educacao.mg.gov.br

entretanto, submeter a comunidade indígena a uma consulta prévia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Educação Básica e a Resolução 2197/2012 da SEE-MG admitem diversas formas de organização e estas poderão ser utilizadas, sempre que os interesses do processo de aprendizagem se fizerem necessários.

O Regimento Escolar traz o texto *ipsis literis* da Resolução 1086/2008, hoje revogada pela 2197/12, no que tange às capacidades de leitura e de escrita das crianças Maxakali estabelecendo, por ano de escolaridade, o conjunto delas que deverá ser consolidado por crianças que aprendem na língua materna. Ademais, não existe uma linha de trabalho (planejamentos, materiais didáticos em Maxakali para este planejamento) e quem na verdade será responsável por atestar isto? O professor Maxakali. Mas são estas competências colocadas nas resoluções e transcritas para o Regimento Escolar que determinam competências de leitura e escrita para os Maxakali?

Alguns trechos dos PPP analisados vêm ratificar as colocações acima, tais como o que se lê no item, Justificativa do documento em questão (2009, p.1):

Com base nos princípios da Gestão Democrática implantada na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais, a E. E. Indígena Maxakali empenha-se no envolvimento de toda a sua comunidade: escola, diretor, pessoal administrativo, Auxiliar de Serviço de Educação Básica, Assistente Técnico de Educação Básica, corpo docente e discente, pais e responsáveis para a elaboração, desenvolvimento e execução do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

O fragmento de trecho acima traz situações inexistentes nas escolas pesquisadas e, portanto, contraditórias, quanto àquilo que foi colhido nas entrevistas e observado nas visitas semanais e/ou quinzenais que realizo às aldeias, num contato direto principalmente com professores, lideranças e o cacique das aldeias. Os Maxakali não conhecem este instrumento e sequer participaram da elaboração do mesmo.

Além disso, inexistente nestas escolas a figura do diretor. As tarefas de cunho administrativo são desempenhadas pelos inspetores escolares, auxiliados por Assistentes Técnicos de Educação Básica que não vivem na aldeia, mas trabalham na SRE - Teófilo Otoni.

A ausência de um gestor nestas escolas provoca problemas, por exemplo, de criação da Caixa Escolar que, por sua vez, reflete na disponibilização de materiais para o trabalho docente e na merenda escolar, porque todo o processo passa primeiro pela SRE que se responsabiliza pela compra e entrega destes nas aldeias. Em 2012, a merenda escolar chegou às aldeias em agosto e, até a presente data (04/03/2013), não existe merenda para as crianças. Se realmente houvesse a presença do diretor citado no PPP, muitos problemas seriam minimizados, inclusive a dispensa de alunos mais cedo por falta desta, o que afeta sobremaneira a carga horária dos mesmos.

Portanto, configura-se como irreal este projeto, principalmente quando se fala da elaboração, desenvolvimento e execução de um PPP cuja responsabilidade é de pessoas que existem, mas não o conhecem e nem sabem da sua existência, ou por funcionários inexistentes no quadro da escola.

Quanto à missão da escola Maxakali, o PPP assim a descreve:

A Escola Estadual Indígena Maxakali tem como sua maior missão oferecer um ensino de qualidade a fim de formar cidadãos críticos, participativos, criativos e sujeitos de sua própria história. Para tanto, esta escola procura desenvolver seu processo de ensino visando a integração do educando de maneira igualitária, buscando neste processo promover a inclusão de alunos portadores de necessidade especiais. (2009,p.1)

Percebe-se a presença de expressões largamente utilizadas em documentos escolares (verificação do rendimento escolar, ciclo de alfabetização e ciclo complementar, progressão continuada, avaliação diagnóstica, provas e trabalhos, etc), mas que em momento algum remetem às especificidades da escola Maxakali e do povo Maxakali. Quando me reporto às entrevistas com os professores índios, entendo verdadeiramente que eles não fizeram parte desta construção, apesar de assinarem tal documento. Ou seja, eles não são coautores da escola onde são os principais responsáveis por “fazer acontecer o PPP” nas escolas, onde são professores e liderança. De igual forma, percebe-se desencontros nas falas do PNI e do TSEE quanto ao mesmo documento.

Importante ressaltar ainda que, a respeito verificação do rendimento escolar, avaliação diagnóstica, progressão continuada, provas e trabalhos, estas práticas

inexistem na escola Maxakali, isto é, não existe um dispositivo legal, resolução, por exemplo, que regulamente estas especificidades.

Em reunião recente, no final de 2012, atendendo a orientações da SEE-MG, levei à apreciação dos professores a utilização do diário de classe como forma de organizar o trabalho e sugeri que pelo menos uma avaliação fosse realizada com os alunos ao final do ano letivo, como forma de registrar avanços e retrocessos. Fato é que se interessaram e serão capacitados por mim nesses aspectos, mas lembrando que a construção da avaliação se dá em Maxakali e a competência para dizer se o *kitoko* Maxakali está proficiente na língua, é exclusiva do professor Maxakali.

No viés desta forma específica de avaliar, de promover e/ou reprovar os alunos, grande confusão se instaurou porque o SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar) não contemplou as especificidades das escolas indígenas no sentido da promoção ou da retenção e de sua autonomia para fazê-lo, uma vez que apenas o professor indígena, falante da língua e alfabetizador na língua, é competente para tal.

Durante as entrevistas realizadas com os professores indígenas a despeito da dificuldade de interlocução por conta da língua, foi possível perceber um total desconhecimento dos professores indígenas (PI1 e PI2)⁷ a respeito do PPP.

E: a escola indígena que você trabalha possui um projeto político pedagógico?

PI1: não

E: e, se não possui um projeto político pedagógico... como as ações que são desenvolvidas aqui na escola... como é que elas são organizadas? quem é que prioriza o que é necessidade da aldeia? vocês fazem reuniões? vocês fazem atas? quem é que decide quais são as prioridades da aldeia?

PI1: tem as reunião

E: tem ata?

PI1: não

E: então são reuniões... mas vocês não/não registram isso em ata... não é?

PI1: (silêncio)

E: eh... como e quais as pessoas que determinam o que tá precisando a/a escola Maxakali... a educação indígena aqui na aldeia? quem é que determina o quê que é prioridade? eh... são/são os professores ou a comunidade é chamada? como é que que funciona?

PI1: professor

E: você sabe se é feito a... ah você já me disse que não... que não tem registro... a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais acompanha pedagogicamente a aldeia Maxakali? inclusive ajudando vocês a construir o projeto político e monitorando as ações do projeto?

⁷ Entrevista 1, Anexo 8.
Entrevista 2, Anexo 9

P11: não
 E: a escola indígena aqui... ela possui um projeto político pedagógico?
 P12: ()
 E: possui?
 P12: possui
 D: você participou da construção do/do projeto político pedagógico da escola?
 P12: é
 D: você sabe o que é projeto político pedagógico P12?
 P12: não
 E: não... é onde/é um documento onde está escrito as ações que a escola tem que desenvolver durante o ano... eh...quem vai ser responsável por aquelas ações né... tendo em vista o que a comunidade deseja... você se lembra de vocês terem eh/eh produzido esse documento aqui na escola?
 P12: aqui na escola?
 E: hum
 P12: é
 E: se não tiver não tem problema... você pode falar que não
 P12: acho que não... né
 E: não né
 E: bom então eu/eu/ a gente pode é/é... TSEE alguma vez trouxe algum... projeto político pedagógico ou algum projeto político pedagógico veio de um outra escola lá de Santa Helena... e vocês utilizam ou você não tem esse documento aqui na escola chamado projeto político pedagógico?
 P12: tem/tem... TSEE... o dia TSEE vim... traz aqui aí nós faz... aquele... por exemplo... tem aquele trabalho de/de corpo humano... aí nos trabalha eles
 E: ah tá
 P12: trabalha com eles

O professor indígena (P12) entrevistado estava se referindo às reuniões de comunidade que são frequentemente realizadas, seja na escola, no ambiente da aldeia ou em qualquer outra circunstância para a solução de um problema geral ou específico dos Maxakali. Essas reuniões são características do povo Maxakali e são realizadas da maneira tradicional, onde todas as lideranças possuem espaço para a fala e, no diálogo são solucionados os problemas do dia a dia (POPOVICH, 1980).

É possível perceber nessa entrevista, que não acontecem na escola reuniões específicas para os problemas da escola. Não há uma participação efetiva dos professores indígenas na elaboração do projeto político pedagógico, havendo, inclusive, um desconhecimento do professor a respeito desse projeto e do acompanhamento da SEE à escola indígena. Diante das constatações realizadas *in loco*, explicitou-se o desconhecimento dos professores indígenas sobre o PPP da escola onde lecionam e alfabetizam na língua Maxakali e, conseqüentemente, a falta de autoria desses docentes num projeto que, segundo os documentos legais aqui reiteradamente citados deveriam se constituir numa criação coletiva, com a participação de toda a comunidade.

O PI1, um dos entrevistados, ao ser perguntado se a escola onde trabalha possui um PPP, responde que não. Entretanto, o PI2, que trabalha na mesma escola, responde à mesma pergunta afirmativamente.

Apesar de, aparentemente, o PI2 ter respondido que participou da construção do PPP da escola, percebe-se claramente que os professores desconhecem a existência do PPP, não participaram da sua construção e nem sabem para que serve. Por outro lado, o Professor não índio- André Fagundes-entrevistado afirma que existe um PPP nas escolas indígenas. Segundo este professor, o PPP não é totalmente seguido pela escola por falta de acompanhamento, mas ele mesmo não sabe explicar como e por quem ele foi construído:

E: a escola em que você trabalha possui um projeto político pedagógico?

PNI: existe sim... mas ele é pouco...eh/eh... seguido à risca por falta de acompanhamento.

E: você sabe me falar como é que esse projeto... ele foi construído PNI?

PNI: não... não sei... porque eu já cheguei lá... já/já tinha passado outros professores... então eu só sei que só o trabalho

E: você saberia me dizer se as mães Maxakali participam da elaboração do projeto político pedagógico da escola?

PNI: não... eles... a/a participação da família eh/eh... nesse processo é muito fraca... porque eh... eles não envolvem muito... a família não envolve muito na questão educacional... pedagógica da criança

E: e existe um monitoramento... acompanhamento do desenvolvimento do projeto político pedagógico?

PNI: eh... eu nem sei muito te informar... mas... se existe ele precisa ate ser seguido... mas por enquanto não... não vejo... as coisas eh... acontecem naturalmente as aulas... eh... os planos e a execução disso tudo

E: você acha que o projeto político pedagógico da escola indígena Capitãozinho Maxakali... você acha que ele é um projeto político pedagógico condizente com a cultura da/da tribo Maxakali?

PNI: é... eu acho que sim... porque deixa o/o professor/os professores... os alunos e toda a comunidade à vontade para escolher os seus professores... para aplicar as disciplinas... para transmitir toda a cultura e toda a/a educação... eh... Maxakali para os alunos⁸

Sobre o mesmo questionamento, o Técnico da Secretaria de Estado da Educação (TSEE) afirma que em 2011, a SEE solicitou às etnias que fizessem revisões nos PPP das escolas onde atuam e que aquelas que não o possuíam deveriam elaborar, conforme trecho da entrevista com a mesma:

⁸ Entrevista nº 1, anexo 8.

E: TSEE... a Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais presta acompanhamento pedagógico às aldeias Maxakali? Inclusive orientando a construção do PPP e monitorando a execução das ações do projeto político pedagógico?

TSEE: () o ano passado eh... em reuniões de coordenação de etnias... com presenças dos representantes indígenas e dos inspetores né... foi colocado que pra aquelas escolas que já possuem ahn o PPP... que fosse feito uma revisão né... uma atualização... e pra aquelas escolas que ainda não possuem que fosse criado... então esse é um trabalho que tá sendo realizado em todas etnias... em todas as escolas indígenas de Minas Gerais

E: existem escolas que possuem... e outras que não possuem

TSSE: tem escolas indígenas... que não é o caso dos Maxakali... o/os Maxakali tem... quem não possuem... por exemplo... os Krenak... né... o PPP tá sendo construído agora

E: ok... e a/a secretaria eh... determinou... ou negociou com/com eles um prazo pra... pra que essa proposta fosse ()?

TSSE: não... foi colocado que eh... esse trabalho fosse iniciado... isso foi colocado na penúltima reunião de coordenação de etnia que foi o ano passado né... e que aí ao longo de todo esse ano de dois mil e doze foi feito esse trabalho dos inspetores... pedagogos e ahn os professores indígenas... então durante todo esse ano de dois mil e doze... nós vamos ter um/um/um retorno disso... agora na próxima reunião reunião de coordenação de etnia tá? Por a gente ainda não fez a reunião este ano

E: mas ela vai acontecer?

TSEE: vai...vai acontecer

D: ok

TSEE: provavelmente em outubro

E:ok... os técnicos da secre/ os técnicos da secretaria participam de algum dos cursos de formação dos professores indígenas... e em especial aqueles destinados a formar professores para atua nos anos iniciais do ensino fundamental?

TSEE: sim... todos os cursos de formação que... houve aqui na secretaria pra professores indígenas... todos os módulos... havia sempre um técnico da secretaria acompanhando... geralmente responsável pela parte administrativa do curso né... o/a última turma se formou... acho que foi em dois mil e oito... tenho que checar aqui... mas acho que foi em dois mil e oito... e... sempre todos os técnicos que passaram pelo programa... F...M...eu...F... todos nós acompanhamos os módulos dos cursos de formação... tá?

E: tá

E: os técnicos... eles são capacitados para o trabalho nas aldeias indígenas Maxakali?

TSEE: não há uma capacitação específica para trabalhar com os Maxakali... foi feita uma capacitação pelo MEC... e outra pela UFMG... há alguns anos... para trabalhar com a questão indígena...né... no MEC no caso foi feito uma capacitação em nível nacional... convidando pessoas de várias se/secretarias de educação... do Brasil... e uma feita na UFMG... aí no caso para pessoas em Minas Gerais que trabalhavam com as etnias daqui... mas não era específico para os Maxakali... era uma capacitação para trabalhar com todas as etnias do estado

E: entendi...⁹

2.2 O material didático na realidade da escola indígena Maxakali

⁹ Entrevista nº 2, anexo 9

Tendo buscado elucidar algumas questões no que diz respeito ao PPP nas escolas indígenas Maxakali, me debruçarei agora na questão dos materiais didáticos produzidos e utilizados na educação escolar Maxakali, considerando estes como dois principais aspectos do Programa de formação de professores indígenas da SEE-MG.

É inegável a importância do papel do material didático na escola. É preciso que estes estejam a favor de instigar o aluno a se posicionar sobre tudo o que lê e estuda e nunca a serviço do ócio do professor que, por vezes, se aproveita da facilidade de acesso aos livros pelos educandos, para se dedicar a atividades que não o coloquem em interação com estes e que, portanto, não permitem ao professor realizar intervenções pedagógicas em tempo real. Tal colocação se deve a minha experiência no ensino de escolas de não índios, principalmente em salas de alfabetização. Sendo que este comportamento por parte do professor é extremamente prejudicial à aprendizagem dos alunos e, por isto, está aí apresentada de forma generalizada.

Os materiais didáticos devem explicitar a intencionalidade da escola quanto aos conhecimentos que considera relevantes e necessários aos seus alunos. Tânia Braga Garcia, (em entrevista ao Portal do Professor), responde sobre a importância dos materiais didáticos para a aprendizagem:

Como artefatos incorporados ao trabalho escolar, os materiais didáticos contribuem para estabelecer algumas condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam e nesse sentido, eles têm uma grande importância e podem cumprir funções específicas, dependendo de suas características e das formas pelas quais eles participam da produção das aulas. Pode-se dizer, de forma geral, que eles se constituem em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Se forem assim entendidos não é difícil compreender que um dos elementos fundamentais da relação que estabelecemos com eles está na intencionalidade que a escolha e a utilização dos materiais didáticos, em diferentes situações e com diferentes finalidades.¹⁰

No caso das escolas indígenas, tais instrumentos devem retratar os reais interesses da comunidade que se propõem a servir. A escolha deve se basear na justificativa de que a escola indígena possui como características ser comunitária,

¹⁰ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>

intercultural, bilíngue, multilíngue e diferenciada. Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Indígena (RCNEI) afirmam que:

Esses materiais podem surgir a partir de registros de atividades anteriores à formação de professores indígenas em nível de magistério, de reflexões sobre a prática, da iniciação à pesquisa e dos estudos independentes (não presenciais) e que, muitos cursos de formação têm impulsionado a produção de livros e materiais audiovisuais através da realização de oficinas de criação de textos e desenhos, teatro, escultura e música, que levam em conta, temas de interesse dos professores indígenas; em formação. Esses materiais têm sido utilizados também nas escolas de não índios. (MEC, 1998, p. 24-25).

A fala do Professor Gersen Baniwa (AM) corrobora com a necessidade de se levar em conta os interesses da comunidade indígena quanto ao projeto escolar que se pretende para uma escola indígena:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do estado e outras instituições de apoio devem ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere a sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir de seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. (MEC, 1998, p.25).

Outro importante documento são os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, (2002. p. 59). Este documento afirma que:

Os materiais didáticos são produzidos pelos próprios professores em formação em etapas presenciais e não presenciais e podem ser o resultado de trabalhos de professores de diferentes etnias. São, normalmente, escritos em português, mas podem também ser elaborados por professores de uma mesma etnia e na língua materna. Os trabalhos entre integrantes de diferentes etnias se voltam para determinada área do conhecimento.

Com relação à importância pedagógica desses materiais, o mesmo documento afirma que esses se constituem em importante processo de construção do conhecimento e pesquisa pelos professores em formação porque passam a ser sujeito da sua formação, enquanto “pesquisadores, formuladores e intérpretes dos saberes que serão socializados por meio de materiais escritos e ilustrados”. (MEC, 2002, p. 59).

A professora Pierlângela (Wapixana) assim resume a importância da autoria dos povos indígenas enquanto espaço para desenvolvimento e exercício da autonomia quando lhes é dado o direito de escrever, participar da construção dos seus projetos, porque dessa forma adquirem autonomia para contemplar os anseios de suas comunidades a partir da participação que lhes permite serem autores de seus projetos de escola indígena:

Se os indígenas desenham a escola que querem ter, tanto a partir da construção coletiva do PPP quanto dos materiais didáticos por eles produzidos o sentimento de pertencimento a este projeto de escola indígena lhes confere o uso da autonomia: escrever, escolher e construir, de acordo com os anseios das comunidades indígenas.¹¹

A professora ainda ressalta que:

Os próprios projetos são feitos por nós mesmos. Então, isso é um passo para autonomia. Eu acho que a gente está buscando essa autonomia. Por que não partir de nós isso? A gente tem também, quanto à questão de elaboração de material, de literatura, então, nós temos esse processo, começamos esse processo também. E por que não produzir o que a gente quer? Mas muitas pessoas dizem: ‘Ué, mas vai ter só a coisa do índio, só a cultura de vocês?’ Não, nós queremos conhecer as outras. Porque eu te conhecendo eu sei me defender de você, eu sei teus pontos fracos. Porque a sociedade envolvente está aí, ao nosso redor: como é que eu vou conseguir me defender se eu não conhecer o inimigo, se eu não conhecer a pessoa que está me querendo passar a perna? (*Idem*)

O mais recente dispositivo legal relacionado à educação Indígena, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 e que define as Diretrizes Curriculares

¹¹ Entrevista com Pierlângela Nascimento da Cunha, índia da etnia wapixana, na reserva Raposa Serra do Sol (RR). Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/entrevista-com-pierlangela-nascimento-da-cunha-india-da-etnia-wapixana-na-reserva-raposa-serra-do-sol-rr/>.

Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica Título 2 - Dos Princípios da educação escolar Indígena - em seu Art. 5º que dispõe sobre a participação da comunidade indígena na definição do modelo de organização e gestão, também contempla essa participação na definição do uso de materiais didáticos pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Inciso IV). Na Seção I - Dos currículos da Educação Escolar Indígena e seu Art.15, §5º, relaciona o currículo aos materiais didáticos específicos e que estes devem ser escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos sistemas de ensino.

O Regimento Escolar das escolas indígenas analisadas e o PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar) das mesmas, não dispõem sobre produção e utilização de materiais didáticos. Elas não possuem acervo de material didático. Os professores possuem uma cartilha escrita na língua Maxakali, cópia feita em fotocopiadora. Nas prateleiras o que se observa são livros do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - que pouco ou quase nada servem aos professores na sua prática. Primeiro, porque não foram escritos na língua Maxakali e segundo, porque os professores sentem dificuldades em passar do português para o Maxakali e, finalmente, porque livros como os de história e geografia, por exemplo, não trazem conteúdos relevantes para as comunidades indígenas em virtude de em nada abordarem os contextos sociais, históricos e culturais desses povos.

Os professores índios entrevistados, sobre os materiais didáticos, assim colocam a realidade dos Maxakali frente a estes instrumentos tão importantes na prática docente e que, conforme vimos, estão contemplados nos documentos sobre a educação indígena.

E: os materiais didáticos que vocês utilizam para alfabetizar as crianças... eles são escritos na língua Maxakali?

PI1: é... língua Maxakali

E: e no caso de matemática... tem algum material escrito em Maxakali pra vocês trabalharem... ou vocês tem que pegar o que ta escrito em português... passar para o Maxakali? como é que funciona isso PI1?

PI1: ()... matemática escrito português... pegar livro ... e depois passa pro língua Maxakali

E: como é que esses materiais didáticos chegam a escola? Os livros... por exemplo... de matemática... de ciências... como é que eles chegam aqui na aldeia pra vocês?

PI1: chega livro ciência... matemática... português... né... tudo.

E: a secretaria manda pra vocês?
 PI1: é... a secretaria
 E: então é a secretaria que manda pra vocês... não é?
 PI1: é...

A fala do Professor I2 não difere daquela do colega do fragmento anterior. Ou seja, o que está preconizado nos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e, nas tão recentes (junho 2012) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, quanto à produção de materiais didáticos específicos, não acontece para estas escolas indígenas. Importante destacar que, de certa forma isto se constitui num processo de exclusão para aqueles que têm como primeira língua, a língua materna, como se verifica no caso dos Maxakali.

E: ô PI2... os materiais que vocês utilizam pra alfabetizar os pequeninhos aqui nos anos iniciais... eles são escritos na língua Maxakali?
 PI2: é... escrito em Maxakali
 E: e no caso de matemática... nos anos iniciais... existe algum material que é grafado em Maxakali... ou em maxakali e português... ou só tem material de matemática só em português?
 PI2:só tem eh... por exemplo... tem/ só tem o livro de/de/ de matemática/ de matemática de português né...
 E: rum rum
 PI2: aí eu... eu pego aquele livro de/de português né... de matemática... aí eu traduz na língua Maxakali né... e trabalha com/com as crianças
 E: é o que você tava falando comigo não é?
 PI2: é ... na escola
 E: rum rum... que dá trabalho né?
 PI2:rum rum
 E: ô PI2... e como é que as crianças Maxakali... elas aprendem a lidar com os números?
 PI2: eh...criança aprender os números assim eh... por exemplo... faz alguma coisa e/e perguntar: "qual o número isso aqui? o número um ou/ou o número dois?"... aí ele fala né... e aprender falar e entendi e saber qual é/qual é número aquele
 E: com/como que esses materiais didáticos... esses livros de matemática por exemplo...
 E: como esses materiais didáticos chegam á escola?
 PI2: A Secretaria entrega os livros...só em português¹²

Diante das colocações feitas pelos professores Maxakali que lidam diretamente com a escassez de quantidade e diversidade de materiais didáticos para

¹² Entrevista número 3, anexo10

alfabetizar na língua materna é importante que saibamos o que escrevem estudiosos acerca do assunto. Assim escreve Grupioni, em “Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil”:

É crescente esse tipo de produção escrita, ilustrada e preparada por professores indígenas e publicada por órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, para uso nas escolas indígenas de todo o país. Entre os materiais já editados encontra-se uma impressionante variedade de temas, assuntos e abordagens... Esses materiais constituem o produto mais visível da prática de uma educação intercultural e bilíngue (2006, p.50).

Trabalhando na mesma escola, mas com alfabetização de jovens e adultos, na língua portuguesa, o PNI fala sobre os materiais didáticos:

E: os materiais utilizados para alfabetizar os anos iniciais... você saberia me dizer se são todos escritos na língua Maxakali?

PNI: existe o/os livros que são escritos na língua Maxakali e também existe os livros pedagógicos

E: seriam os livros que a gente utiliza nas escolas de ensino regular?

PNI: tem esses também... e também tem outros livros que totalmente escritos na língua Maxakali

E: PNI... eh... com que faixa etária de idade você trabalha na aldeia?

PNI: acima de quinze anos

E: porque acima de quinze anos?

PNI: porque a/a política lá na/ a política educacional... vamos se dizer assim... lá na escola é o seguinte: a criança... ela tem que aprender a língua Maxakali... a escrita... a religião... os costumes... e a música... e a dança na/nas series iniciais... e depois que a criança aprende tudo isso... que é... o adolescente depois de certa idade que poderá ter aula de língua portuguesa comigo

E: é... como é que esses alunos são avaliados pelos professores PNI?

PNI: os alunos são avaliados através dos cantos... através da escrita... de desenhos... é de sobre o como é importante a/a vivência dentro da aldeia... o convívio com a família... essas coisas

E: e quanto a competência pra operar com números... com as quatro operações fundamentais? eles dominam essas operações quando eles chegam lá pra você... aos quinze anos?

PNI: dominam... dominam porque eles convivem com números o tempo todo... então isso facilita

E: que materiais didáticos... eh... são utilizados... e como eles são utilizados? você disse aí que tem alguns que são em maxakali... existe algum livro de matemática... história e geografia e ou ciências que é escrito em Maxakali... ou os livros são os livros do PNLD que são utilizados na aldeia?

PNI: são... acho que são esses livros do PNLD... porque eh... eu vi poucos esses livros... mas eles existem... eles sigam/seguem uma cartilha... e

nessa cartilha vem matemática... vem geografia... vem língua portuguesa principalmente¹³.

A SEE-MG envia periodicamente um técnico às aldeias, mas segundo a entrevistada não existe também formação e capacitação para o trabalho com professores que alfabetizam na língua materna e assim ela responde sobre os materiais didáticos utilizados pelos Maxakali e outras etnias que vivem em Minas Gerais:

E: sobre os materiais didáticos... eu gostaria de saber quais materiais didáticos são utilizados pelos professores indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental e em que língua esses materiais foram escritos?
TSEE: tá... eh... eu posso até te falar o número de livros aqui... já foram publicados... () durante os cursos de formação de professores indígenas... eh... junto com os/os professores formadores que são consultores contratados pela secretaria... durante esse curso de formação... ao longo desse período... é também criado junto com os professores indígenas um material... né... que eles vão... que serão/que será utilizado dentro da sala de aula... e aí você tem vários livros criados pela/por diversas etnias... nós temos os dos Maxakali... xacriabá... e cada etnia é uma... há etnias que são monolíngues em português... então os livros escritos com a colaboração dos professores xacriabá... voltados para os alunos xacriabá são em português... exclusivamente... agora... os krenak é uma etnia bilíngue... onde você encontra pessoas velhas que ainda fala a língua krenak... e há um trabalho na escola... de resgate dessa cultura e essas pessoas mais velhas... elas dão aula também na escola... por notório saber... né... por terem ainda o conhecimento da língua... ensinam as crianças a língua krenak... então esse material... ele é escrito em português e krenak... já o material em Maxakali... ele... os Maxakali... a escola né... ela é/ a escola é... a primeira língua em Maxakali... então o material é todo escrito em Maxakali... havendo livros que são somente em Maxakali e outros que são Maxakali com tradução para o português... então varia de uma etnia para a outra... esses livros então são/são feitos com a colaboração desses professores durante o curso de formação... e são utilizados nas escolas indígenas... a maior parte deles trata da questão cultural... eh...da questão/ pra o Maxakali... fala muito dos mitos... muito pela parte/ seria mais utilizado pelo professor de cultura.

Nas minhas atividades de acompanhamento da prática pedagógica dos professores Maxakali e no exercício do diálogo com os mesmos, a partir de agosto de 2012, verifiquei que o instrumento mais utilizado por eles no processo de alfabetização de suas crianças é a cartilha. Esta foi elaborada na língua materna durante o curso de formação e distribuída com cópias aos professores.

¹³ Entrevista 4, anexo 11

Apesar de não se constituir em objetivo deste trabalho, vale citar aqui, que existem linguistas que estudam a escrita Maxakali e, segundo os professores indígenas e a professora Zilene, falante da língua e trabalhando há mais de 20 anos com os Maxakali, algumas reformas na escrita estão sendo introduzidas, mas a cartilha de alfabetização não foi atualizada, fato que provoca certa confusão entre eles, no momento de escreverem na lousa para os alunos.

Quanto ao livro de Matemática mencionado pelo técnico da SEE-MG, este também foi distribuído em forma de fotocópias, está grafado em Português e possui caráter disciplinar, tendo em vista os conteúdos se apresentarem estáticos e, portanto, desprovidos de contextos significativos para os Maxakali. Ou seja, ensinam-se os conteúdos, mas não a operacionalização dos mesmos e nem as relações que eles estabelecem com o dia a dia dos Maxakali (dentro da própria etnia e com a comunidade envolvente).

Abaixo descrito o que o Técnico da SEE-MG menciona sobre a apostila da Matemática que, segundo ela foi escrita com a colaboração de todas as etnias:

E: os rituais...

TSEE: é... os rituais... olha... já foi feita também uma apostila... pela F que foi professora de matemática... que foi uma apostila de matemática que foi eh... foi uma apostila mesmo... foi xerocado... enviado pra todas as etnias... mas aí assim com a colaboração de professores indígenas de várias etnias né... colocando a questão da matemática... mas... eh... esse foi único pelos menos que me lembre que foi escritos por todos eles... de diversas etnias... porque geralmente são livros de etnias diferentes.

De igual forma, os professores de Cultura e de Território, disciplinas presentes no currículo Maxakali (quadro abaixo) não possuem materiais específicos ou possuem poucos escritos na língua materna. Os poucos livros produzidos na formação dos professores indígenas são voltados para a cultura Maxakali. Neste sentido e segundo os Referenciais, os materiais são produzidos pelos professores indígenas em situações de formação e algumas vezes resultam de trabalhos desenvolvidos por professores de diferentes etnias, focalizando uma determinada área do conhecimento, em português e outras vezes, são elaborados por etnia e na língua materna.

E: e esses materiais produzidos nos cursos de formação de professores... eles são avaliados pela secretaria de educação e/ou pelo MEC?

TSEE: esses livros... eles geralmente tem a parceria do MEC né...eh... FUNAI... e UFMG né... muitos dos livros não foram produzidos só pela secretaria... foi em parceria... secretaria-FUNAI...secretaria-UFMG... secretaria- MEC... eu não sei te falar se houve uma/uma avaliação de uma comissão... eu acredito que não... eu acho que não... que eu saiba... que eu tenha conhecimento não... uma/uma comissão só para avaliar esse livro... não... quem realmente avalia a/a vamos dizer assim... a utilidade daquele material na escola são os índios... porque se eles não gostarem e acharem que aquilo não é adequado eles não vão usar né... igual por exemplo... o MEC... se o MEC manda/manda eh... livros... esses livros que eu/que as escolas não indígenas...

E: do PNDL?

TSEE: é... recebem... se eles acham que ali não tem nada que vai ser útil pra eles... eles não usam né...então quem na escola indígena/quem determina se um livro é bom ou não... deve ser utilizado ou não são eles... os professores

E: existe alguma forma de assegurar por exemplo... a aprendizagem significativa em termos de alfabetização... letramento e numeramento?

Importante observar na fala do técnico da SEE-MG que não existe uma política de produção de material didático específico, além de configurar-se o risco de desperdício, mau uso ou a não utilização de livros didáticos que poderiam servir aos alunos e professores de escolas das diversas redes de ensino.

TSEE: os Maxakali... é complicado justamente por/porque as crianças aprendem em Maxakali... como o programa não tem uma equipe que fala a língua Maxakali... inclusive para elaborar testes em Maxakali... pra poder ter uma noção de como tá o conhecimento dessas crianças... eh a gente fica sem/sem ter esses dados né... justamente um teste pra você avaliar uma criança em/ uma criança em Maxakali teria que ser na... língua dela... e a secretaria não possui uma equipe pra elaborar isso... aliás eh... não só a secretaria... a gente tem muita dificuldade de conseguir pessoas que falam e escrevam em Maxakali né... pra elaborar um teste pra poder conseguir esses resultados

E: é facultada aos professores a utilização de livros didáticos do P/PNDL para os anos iniciais?

TSEE: sim... se/se o/a comunidade indígena... é ela quem determina o/a... a questão pedagógica dentro da escola... se ela achar que aquele livro é adequado... que possui um con/ aquele conteúdo está adequado pra realidade daquela criança... eles utilizam né... a gente pode ver muito isso nos xacriabá principalmente né...eu não sei se você quer só os Maxakali

E: os Maxakali

TSEE: os Maxakali poderiam utilizar mas eh... geralmente eles não utilizam... justamente por ser eh/eh...um livro em português... passar pra(s) crianças... as crianças não vão entender porque ainda naquela faixa etária eles ainda não estão aprendendo português... eh... o português é ensinado a eles... é permitido... depois que eles já tem um conhecimento significativo da língua materna né...então... chega... se eles acharem adequado eles utilizam...mas nos Maxakali... eu nunca vi acontecendo tá

Verifica-se a existência de livros didáticos das várias disciplinas. Todos eles escritos em Português e destinados aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, os mesmos não se aplicam à alfabetização das crianças Maxakali. Todos eles trazem a identificação do PNLD.

Logo, a produção de materiais didáticos específicos, retratada em todos os instrumentos que se aplicam à educação indígena e, citados reiteradamente neste trabalho, praticamente inexistem para os Maxakali.

E: a utilização... no caso da utilização...

TSEE: só uma coisa... eh... o livro... muitas vezes... ele pode servir de suporte para o professor... mas esse professor ele não passa esses livros para as crianças... porque as crianças... elas não vão conseguir entender tá

E: quando um professor... por exemplo... utiliza... esses materiais... livros didáticos do PNLD... que são escritos em língua portuguesa... eh... a secretaria/como é que a secretaria enxerga isso... assim do ponto de vista/é necessário... não é necessário esse livro... esse livro é só... como você disse... é só um suporte? Porque eh... na verdade eles são alfabetizados na língua Maxakali... não é isso?

TSEE: sim... sim

E: então... entre os Maxakali...

TSEE: mais tarde... eh... isso é uma informação que quem me passou foi a F... mais tarde quando é iniciado o/o processo de alfabetização em português... também eh... é passado esse/todo esse controle de primeira a quarta em português também... né... e aí pode ser que neste momento eh... o livro seja interessante... agora... eu nunca/eu não assisti a nenhuma aula de português eh... onde o/cada aluno tenha um livro ()

E: ah tá

TSEE: tá... então isso é uma informação que você teria mesmo que/ahn ver com os professores de português dos Maxakali... pra ver se eles utilizam esse material ou não... né... porque eu nunca acompanhei.

Assim sendo, os livros didáticos que existem nas escolas pesquisadas servem, de alguma forma, à alfabetização de jovens e adultos Maxakali, em Português. Tal fato parece ir de encontro àquilo que se apregoa nos documentos oficiais, uma vez que, para alfabetizar na língua “dominante” existem materiais disponíveis em quantidade, mas os mesmos inexistem, à exceção da cartilha xerocada, para o exercício da preservação da língua Maxakali.

Os instrumentos que visam auxiliar na análise do programa de formação deste PAE estão contemplados nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (2002), bem como nos RCNEI (1998) que também abordam os objetivos dos cursos de formação e que foram elaborados pelos professores e retratados nos trechos de entrevistas; abaixo:

Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia de mercado (PROFESSOR GERSEN BANIWA).

Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente (PROFESSOR FAUSTO MACUXI).

Apesar do incentivo a alguns objetivos mais específicos nos cursos de formação e, estando entre estes a construção e implementação da Proposta Pedagógica e a produção de materiais didáticos para a inovação escolar pretendida na escola, pouco se realizou concretamente nestes aspectos.

Os RCNEI afirmam ainda que a análise crítica e a seleção de materiais didáticos e paradidáticos provenientes dos sistemas de ensino devem ser incentivadas durante a formação dos professores além de apresentar sugestões metodológicas, no que tange às características gerais do currículo de formação (*ibidem*, p. 39):

Assim também a definição das propostas pedagógicas ou do projeto político pedagógico é fonte e instrumento para a definição do currículo da própria formação básica do professor, uma vez que este precisa ter domínio dos conteúdos do currículo e da sua didática, responsável que é pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos. Muitos professores têm assim como desafio ensinar na escola os conhecimentos que estão aprendendo eles mesmos como alunos dos cursos, algumas vezes de forma concomitante à tarefa de ensino nas suas escolas.

Finalizando este capítulo e remetendo ao conteúdo das entrevistas aqui transcritas e que envolveram professores indígenas, professores não indígenas e técnico da SEE-MG, verifico que existem muitos ruídos de comunicação e de entendimento do que seja um PPP, da sua existência e, conseqüentemente da sua construção coletiva para posterior implementação nas escolas indígenas Maxakali e Capitãozinho Maxakali.

Quanto aos materiais didáticos utilizados e/ou produzidos durante a formação de professores indígenas, verificamos que existe uma enorme distância entre aquilo que é dito e regulamentado e a realidade nas escolas pesquisadas.

Sobre estes e no contexto da formação de professores, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas afirmam que:

Como parte integrante das propostas pedagógicas e curriculares dos programas de formação de professores indígenas no país, materiais de escrita e leitura relacionados a diversos campos de interesse, em sendo elaborados, editados e publicados, em português e na língua materna e que esses processos têm favorecido as relações de ensino-aprendizagem e têm sido importantes meios de divulgação das sociedades indígenas em contextos da educação regional e nacional (BRASIL, 2002, p. 59).

Se as resoluções, referenciais e diretrizes para as escolas indígenas tão claramente falam do incentivo à autoria indígena nos cursos de formação e delega à SECAD (MEC) e CAPEMA (MEC), a elaboração e distribuição desses materiais específicos que valorizam e respeitam a cultura e a língua materna, faltaria então a vontade política de fazê-lo? Porque não se contempla num instrumento legal algo para o qual não exista dotação orçamentária e orçamento para a sua execução. Diante das verificações *in loco*, do contato profissional com os professores indígenas, da análise das falas coletadas através de entrevistas e do estudo dos documentos que norteiam a educação indígena no Brasil, verifico que o PPP das escolas indígenas analisadas e os materiais didáticos nelas utilizados, atendem precariamente à proposta que se apresenta no Programa de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério de Minas Gerais, carecendo este de ações relacionadas aos dois instrumentos analisados, uma vez que estes são imprescindíveis para a construção da escola diferenciada, intercultural e bilíngue, preconizada nos documentos oficiais que versam sobre o assunto e que, conseqüentemente, norteiam o caso de gestão deste PAE. O que cabe aqui discutir é a distância que existe entre a publicação desses documentos e o progresso que se fez nestes intervalos de tempo a favor da efetivação daquilo que está neles disposto sobre a educação indígena, a formação de professores indígenas, o PPP e a produção de materiais didáticos específicos, tanto durante a formação, quanto em outros espaços destinados a esse fim, no âmbito Federal e Estadual.

Verifica-se que, pouco ou quase nada daquilo que está regulamentado, nestes mais de 14 anos de publicações contemplando a causa da educação indígena e da formação de seus professores, foi efetivamente realizado, ou seja, saiu do papel.

A formação aqui analisada carece de reformulações, haja vista que instrumentos como o PPP não são nela contemplados e os materiais didáticos tão citados se resumem a exemplares de cartilha escrita à época da formação, entregue

aos professores, em xerox, alguns livros escritos em Maxakali sobre a cultura deles, durante a formação. Por outro lado, há que se atender ao caráter intercultural, bilíngue e diferenciado proposto em todos os documentos analisados para a escrita deste trabalho.

Neste sentido, após a análise das entrevistas, dos dispositivos legais mencionados e sua relação com a formação de professores, verifica-se que inexistem um PPP nas escolas pesquisadas que seja gestado na comunidade indígena e que os materiais didáticos específicos também inexistem, à exceção da cartilha, desgastada e em Xerox, fatos estes que me levam a propor, também, ações que extrapolam os instrumentos analisados, mas que impactam diretamente a formação.

3 O PLANO DE INTERVENÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS MAXAKALI EM NÍVEL DE MAGISTÉRIO

Esta dissertação de mestrado analisa o Programa de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério, oferecida pela SEE-MG e foram tomados como instrumentos de análise, o PPP das escolas indígenas: E. E. Indígena Maxakali e a E.E. Capitão Maxakali, bem como os materiais didáticos nelas utilizados, tanto aqueles produzidos durante a formação, quanto outros que nela se encontram disponíveis.

No primeiro capítulo deste trabalho foi apresentada a trajetória histórica da educação Indígena no Brasil e os marcos legais a ela associados, como forma de descrever o Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais (PIEI) para então chegarmos ao Curso de Formação de Docentes Indígenas para atuarem nas escolas das aldeias onde vivem, no processo de alfabetização de suas crianças.

Para tanto, no capítulo 2, procedeu-se à coleta de dados através de entrevistas a professores índios, não índios e técnico da SEE-MG acerca das questões levantadas quanto à elaboração e construção coletiva do PPP das escolas indígenas Maxakali, sua implementação e monitoramento e dos materiais utilizados pelos docentes dessas escolas. Vale ressaltar que os professores índios e não índios entrevistados foram escolhidos de acordo com a disponibilidade e disposição dos mesmos em responder às perguntas e o técnico da SEE-MG, por se tratar do funcionário da instituição que se encontra em contato frequente com os Maxakali.

O capítulo 3, por sua vez, busca apresentar propostas de ações que objetivam melhorar os instrumentos aqui utilizados como suporte na análise da formação dos professores indígenas, bem como abrir caminhos para a discussão, análise e pesquisa de outros aspectos a ela relacionados, através de eventuais trabalhos sobre o tema que carece de mais estudos e de outras análises, dada a sua importância e necessidade de reformulações.

Este trabalho, busca chamar à reflexão todos os envolvidos nessa formação, no sentido de colocar em prática o que está regulamentado nos documentos legais ligados à educação Indígena e, conseqüentemente, à formação de professores indígenas, não apenas em Minas Gerais, mas em outros estados do Brasil que também possuem comunidades indígenas. Entretanto, o foco de análise deste PAE

é a formação desses professores em Minas Gerais e, em especial a formação aqui analisada e para a qual estará direcionado este PAE: a Formação de Professores Indígenas em Nível de Magistério, ofertado pela SEE-MG, dentro do PIEI.

Os documentos legais aqui reiteradamente citados remontam ao ano de 1998 (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas), a seguir em 2002 (Referenciais para a Formação de Professores Indígenas) e a recente publicação da Resolução 5/12 (MEC) que institui as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, bem como a Resolução 2197/12 da SEE-MG.

Mister se faz aqui destacar que as ações aqui propostas são direcionadas aos órgãos gestores de políticas públicas relacionadas à Educação Indígena, tanto em nível estadual quanto federal, haja vista o disposto no Título I - Dos Objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escola Indígena na Educação Básica em seu Art.2º e incisos I.III e VII:

- I- Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União dos Estados, do Distrito federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos educativos;
- III- Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- VII- Orientar os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais (...).

O mesmo documento dedica a sua seção II, especificamente, aos professores indígenas: sua formação e profissionalização. Explicitados os objetivos das Diretrizes, regulamentadas as competências da União e dos entes federados e contemplada a formação dos professores indígenas, há que se buscar meios para o cumprimento da Resolução em questão e dos demais documentos que versam sobre o assunto.

Assim sendo, reafirmo que este trabalho não possui caráter inovador, nem traz em seu bojo propostas de ações inexecutáveis, uma vez que as propostas aqui apresentadas se encontram contempladas, de forma explícita e/ou implícita, nos

dispositivos legais relacionados à educação Indígena e à formação de seus professores.

Importante se faz, trazer para este capítulo os questionamentos que motivaram a utilização de instrumentos como o PPP e os materiais didáticos, como forma de analisar a formação de professores indígenas em nível de magistério, em Minas Gerais: O PPP é construído coletivamente, é cópia de projetos de escolas regulares ou inexistente PPP nas escolas indígenas a serem pesquisadas? Os materiais didáticos produzidos nas formações são utilizados e correspondem àquilo que as crianças e adolescentes precisam aprender para se relacionarem com os “brancos” e conservarem a essência do seu povo? Os materiais didáticos são os mesmos utilizados nas escolas de ensino regular, existe utilização de ambos, ou inexistente uma definição sobre que material ou materiais deva ser utilizado?

3.1 Ações relacionadas ao PPP

Estando o PPP contemplado de forma privilegiada na Resolução 2197/12 - SEE-MG, na Resolução 5/12-MEC e nos demais documentos sobre a educação indígena que já completaram um decênio de publicação, cumpre destacar o que está posto no *caput* do Artigo 14, da segunda resolução citada neste parágrafo:

O Projeto Político Pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

Corroborando com o *caput* do artigo acima citado e, como não poderia ser diferente, o Artigo 5º deixa claro que se deve elaborar o PPP das escolas indígenas:

Os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a

comunidade educativa, lideranças, os mais velhos, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para a sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino. (**GRIFOS MEUS**)

O parágrafo 6º do mesmo artigo menciona parcerias com outros órgãos governamentais e não governamentais, no sentido da criação de assessoria especializada em Educação Indígena, como forma de oferecer suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do PPP. Entretanto, o artigo não esclarece competências para cada um dos eventuais parceiros e nem sugere formas de criação e implementação dessas comissões.

Faz-se necessário ressaltar que, no desenvolver deste trabalho, estive em reuniões com as comunidades indígenas Maxakali e suas lideranças para iniciarmos a construção do PPP. Para tanto, tratei do assunto de forma detalhada e em linguagem acessível, enfatizando a sua importância, para quem e a quem serve, quem participa, porque construir, o que isto traz de benefícios para a escola e a comunidade e orientei sobre a elaboração do mesmo. As últimas reuniões aconteceram em 26 e 27 de fevereiro do ano em curso, respectivamente, na E. E. Capitãozinho Maxakali e na E. E. Indígena Maxakali.

Os professores de português, professores não índios também presentes, foram convidados a auxiliar os indígenas na sistematização das ideias e propostas a serem apresentadas pela comunidade indígena, uma vez que estes possuem enorme dificuldade em compreender o significado das palavras escritas em português, interpretar o que leem e, conseqüentemente, a dificuldade de construir textos que possam preencher o roteiro já elaborado e fechado para todas as escolas da rede estadual, não respeitadas mais uma vez, as especificidades do povo Maxakali, falante da língua materna.

Apenas a título de esclarecimento, as turmas de alunos Maxakali são multisseriadas, o que dificulta um trabalho mais sistematizado de ensino da língua pelos professores, do ponto de vista da aquisição de proficiência em leitura e escrita na língua Maxakali, segundo os professores indígenas entrevistados. Vale lembrar que tal proficiência é atestada somente pelos professores Maxakali.

Se nas escolas pesquisadas não existe um PPP elaborado pelos professores indígenas e sua comunidade, faz-se necessário mobilizar as mesmas para participarem ativamente deste marco institucional. Entretanto, faz-se necessário que a temática “Projeto político Pedagógico” seja incluída no quadro curricular dos cursos de formação de professores indígenas e, em especial, naquela(s) direcionada(s) aos povos indígenas que possuem como primeira língua, a língua materna. Ou seja, há que se estudar durante os cursos sobre o PPP, sendo este tratado como uma disciplina que atenda às especificidades de cada etnia. Por exemplo, os Krenak e Pataxós são falantes da língua portuguesa e, certamente necessitam de menos suporte para entendimento do que seja um PPP e sua importância para a escola e a comunidade indígena. Os Maxakali, por sua vez, possuem dificuldades na fala, na escrita e na apreensão do sentido daquilo que é dito e/ou grafado em Português e, portanto, necessitam obviamente de acompanhamento e monitoramento mais sistemático. Primeiro, precisam entender o que seja um PPP e sua importância, percebê-lo como importante para então se comprometerem com a sua construção quando do retorno das fases presenciais do curso para as aldeias. Para isto, o trabalho com o PPP se desenvolveria nos momentos de “sala de aula”, nas etapas intermediárias, quando os professores indígenas estão em suas aldeias e quando são visitados periodicamente pelos formadores (em geral, professores universitários) das instituições de ensino superior que vierem a se tornar parceiras da SEE.

Neste aspecto seria também relevante que a SEE ofertasse vagas aos técnicos do órgão central e SRE que lidam com a educação indígena, para participarem desses cursos de formação propiciando-lhes melhor compreensão de como eles se desenvolvem para então se tornarem capazes de auxiliar os professores na tarefa de construir e executar o PPP nas aldeias. Os técnicos estariam ali em momentos de formação continuada em serviço e não como “alunos” dos cursos. As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994, p.186) afirmam que não se pode esquecer a formação de técnicos/assessores nas Secretarias de Educação e Diretorias Regionais da FUNAI como forma de enfrentar e encaminhar as questões relações relacionadas à formação de professores indígenas.

Estas ações buscam atender àquilo que está posto na Resolução 2197/12-SEE-MG e na Resolução 05/12-MEC que estabelece as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica. Por outro lado, a coautoria deverá conferir aos Maxakali um sentimento de pertencimento àquele projeto, tornando-os empenhados na sua execução e nas posteriores alterações que se fizerem necessárias.

Caso a SEE não logre êxito junto à parceira UFMG, na disponibilização de recursos humanos com experiência em educação indígena e, com os Maxakali, em virtude da escassez desses profissionais, será necessário então reunir toda a comunidade indígena, professores de português e professora falante e estudiosa da língua Maxakali para que opinem sobre a escola que desejam ver acontecer em suas aldeias. Estes últimos, como mediadores da discussão e auxiliares na sistematização da fala dos Maxakali.

Para esta ação serão necessários recursos financeiros que conforme As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994) em documento de divulgação técnica do MEC, serão provenientes das seguintes fontes:

As escolas das comunidades indígenas deverão ser contempladas com benefícios e recursos financeiros oficiais, desde que cadastradas nas respectivas Secretarias Estaduais de Educação. Os recursos destinados à educação escolar indígena são aqueles próprios do estado, os provenientes das transferências do MEC, além e outros oriundos de convênios e acordos negociados pelos estados com agências nacionais e internacionais (...). As instituições universitárias e organizações não governamentais também podem pleitear recursos do MEC, no âmbito da educação Básica...Outras fontes de financiamento poderão ser asseguradas junto a órgãos do MEC, como a Fundação de Assistência ao estudante (FAE) e o Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais (p. 186 e 187).

Pretende-se que as etapas que vão, desde a mobilização da comunidade indígena até a execução de pelo menos algumas ações mais urgentes do PPP, se efetuem até dezembro de 2013 e, a partir de 2014, que o monitoramento seja contínuo para avaliar as ações realizadas e não realizadas, detectar fatores dificultadores e retomar e/ou refazer caminhos, se preciso for. Estas ações estarão acontecendo nas aldeias, com acompanhamento do técnico da SRE, até que a SEE retome a oferta de cursos de formação de professores indígenas em nível de magistério, já prevista para este ano, segundo a Superintendente Soraya Issa, em reunião com as coordenações de etnias de Minas Gerais e representantes das SRE, em novembro de 2012. Tal proposta foi novamente discutida com as etnias no 1º

Encontro de Coordenadores de Etnias em 2013, que aconteceu em Belo Horizonte nos dias 19 e 20 de março do ano em curso.

Torna-se importante neste momento, abrir um parênteses para falar da inserção da temática PPP nos currículos dos cursos de formação de professores indígenas, numa perspectiva teórico-prática.

Por fim, e num outro viés, capaz de fornecer *feedback* aos cursos de formação aqui discutidos, proponho a instituição de uma comissão formada por linguistas, antropólogos, sociólogos, falantes da língua Maxakali e, inclusive, os professores oriundos da formação para, num esforço coletivo, “desenhar” uma política de avaliação externa para este povo, fundada no respeito à diversidade e às especificidades destes, além de lhes conceder voz e vez no tocante ao “que avaliar” e “como avaliar”, sem, entretanto, banalizar o conhecimento.

A despeito dos profissionais acima citados, recorro às Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993) no tangente à formação de recursos humanos, ou seja, à especialização aos formadores de professores índios:

O papel das universidades, articuladas com as Secretarias Estaduais de educação e entidades de apoio e também as associações de professores indígenas, as organizações indígenas e as próprias comunidades, é fundamental para o enfrentamento e encaminhamento dessas questões à medida que é imprescindível:

É imprescindível também a formação e capacitação de assessores / professores (formadores) especializados envolvidos nas universidades e entidades de apoio em projetos de educação escolar indígena, para atuarem em parceria com os professores/pesquisadores / alfabetizadores indígenas no processo de criação da progressiva autonomia indígena em relação à sua educação escolarizada (...).

Quanto aos profissionais necessários para dar suporte técnico e pedagógico ao Maxakali nos cursos de formação, estes já existem, por exemplo, na UFMG que foi parceira da SEE em todos os cursos ofertados em nível de magistério, até 2008. Essa mesma instituição federal deu prosseguimento ao projeto de formação continuada dos indígenas com a oferta da Licenciatura Intercultural. Conclui-se, portanto que, a mesma disponha desses profissionais e a questão então passa a ser da gestão da educação indígena na SEE-MG.

Assim sendo, a proposta é de que a SEE busque estes profissionais nessa entidade e/ou em outras que tenham experiência com a formação de professores indígenas. Conforme citado anteriormente, existem financiamentos disponíveis para tais entidades e tais fins.

Outro ponto que se apresenta tênue na formação de professores indígenas é a descontinuidade, pela ausência da formação continuada para os professores oriundos da formação em nível de magistério, uma vez que estes têm como primeira língua o Maxakali. De um lado, existem professores índios com grandes dificuldades na escrita, fala e compreensão do português e do outro, analistas que nada entendem da língua Maxakali, não podendo sequer auxiliar na instituição de um sistema de avaliação interna e/ou externa para a etnia em Maxakali. Neste sentido, proponho, além da participação dos técnicos e analistas nos cursos de formação, a realização periódica de oficinas com estes, de forma a capacitá-los para a formação continuada dos professores indígenas, em suas aldeias.

As ações acima citadas são exequíveis, na medida em que estão regulamentadas em resoluções e referenciais e para tanto há que existir dotação orçamentária para aquilo que tem força de lei.

3.2 Quanto aos materiais didáticos produzidos na formação e/ou utilizados pelos docentes oriundos desta formação

À exceção da xerocada e desgastada cartilha escrita em Maxakali que, assim se caracteriza tanto em virtude da forma como foi impressa, como também pela falta de atualização na escrita e, conseqüentemente no significado das palavras (segundo a professora Zilene), da E. E. Capitãozinho Maxakali), inexistem nas escolas pesquisadas outros materiais didáticos grafados na língua materna e que são utilizados na prática dos docentes indígenas, enquanto alfabetizadores em Maxakali.

Portanto, é urgente e necessário chamar à responsabilidade os formuladores de políticas públicas indígenas, bem como os legisladores que aprovam os textos legais e ainda, os sistemas de ensino, responsáveis por fazê-los cumprir no âmbito

de sua competência, para que produzam os materiais didáticos diferenciados e bilíngues citados reiteradamente nos dispositivos legais acerca do assunto.

Existem alguns livros escritos pelos Maxakali durante a formação, mas que se relacionam tão somente à cultura e às tradições Maxakali e, que, infelizmente não estão acessíveis em quantidades suficientes aos professores autores e, que precisam ser trabalhados numa perspectiva de dialogar com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena e suas propostas de competências a serem trabalhadas, quer nas disciplinas pertencentes à Base Nacional Comum, quanto à Parte Diversificada que, no quadro curricular dos anos iniciais das escolas Maxakali, corresponde às disciplinas Cultura e Uso do Território.

Quanto ao fato de os livros acima citados não se encontrarem dentro das escolas, relato um episódio ocorrido quando de uma visita de acompanhamento pedagógico à Aldeia Cachoeirinha (Topázio) em 2012, quando o professor indígena Rafael, solicitou-me “cobrar” da SEE-MG o livro *Peñaha*, falando com orgulho da sua contribuição, ou seja, da sua autoria em alguma fase da construção do mesmo.

No desenrolar deste PAE, por volta do dia 04 de março de 2013 recebi das mãos da Inspetora Escolar Valéria Garrocho alguns exemplares de livros para envio às aldeias. Chamou-me a atenção que um livro bilíngue intitulado “Geografia da nossa aldeia”, editado em 2000, esteja chegando em 2013 às mãos do técnico da SRE, para ser entregue aos professores. Outros dois volumes que versam sobre a cultura Maxakali estão datados de 1998 e 2004. Existe aí uma pergunta fundamental: Por onde andavam estes livros e, se existem, porque só agora estão sendo enviados aos professores?

Entretanto, em conversa, via telefone, com o técnico da SEE entrevistado neste PAE, o mesmo informou que cópias destes livros já foram enviados às aldeias e que, aqueles enviados recentemente foram retirados da reserva da técnica da SEE-MG. Ou seja, nas aldeias a fala é uma e na SEE, outra.

Os Maxakali necessitam de livros didáticos das diversas disciplinas que integram a Base Nacional Comum, mas na língua materna. Para assim fazê-lo, os órgãos responsáveis pela escrita, revisão, editoração e a entrega real e competente a quem eles se destinam, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena como instrumentos norteadores. Por que não utilizá-los?

Por que enviar livros em português para um povo que ama e preserva a sua língua e por isto, quer ser alfabetizado nela?

Uma ação que certamente trará mudanças benéficas será a participação dos professores indígenas no processo de escolha de conteúdos e metodologias significativas para a escola onde além de professores para tanto, mais uma vez, faz-se necessário o assessoramento dos recursos humanos já citados nas ações sobre o PPP e de outros mais direcionados à produção de materiais didáticos. Assim sendo, podem e devem contribuir nesta tarefa os linguistas que acompanharam a formação, técnicos da SRE, integrantes da Superintendência de Temáticas Especiais da SEE-MG, pedagogos, sociólogos, dentre outros.

Sobre os materiais didáticos para as escolas indígenas “Em aberto” (BRASIL, 1994) afirma que estes deverão contemplar dois níveis distintos: a produção de material de alfabetização destinado às salas de aula preparados pelos professores índios e num outro nível, o acompanhamento da produção de materiais relacionados à literatura, etnoconhecimento, gramática e dicionário. Neste caso, os profissionais já mencionados seriam colaboradores no projeto político da construção e sistematização do saber indígena.

Antes, entretanto, a SEE-MG, proponho a reedição e atualização a cartilha Maxakali de Alfabetização, em outro material, juntamente com os linguistas da instituição parceira UFMG para abrir a discussão sobre os materiais a serem grafados em Maxakali. Ainda com relação aos materiais didáticos das diversas disciplinas a serem utilizados pelos professores Maxakali na alfabetização de suas crianças, proponho que sejam produzidos durante a formação, pelos menos parcialmente e possam ser aprimorados pós-formação pelos técnicos/analistas do órgão central e das regionais

Ao concluir este PAE, espero que a SEE-MG cumpra o disposto na Resolução 2197/2012(SEE-MG) e a Resolução 05/2012 (MEC) no tocante à especificidade dos materiais didáticos indígenas e ao respeito pelos processos próprios de aprendizagem dos Maxakali (pedagogias indígenas), para que tais materiais, em breve, comecem a circular nas escolas indígenas Maxakali e sirvam efetivamente à alfabetização das crianças em todas as áreas do conhecimento, mas tendo como eixo central a cultura e o jeito de ser e de viver desse povo.

3.3 Outras ações que impactam a formação de professores indígenas

Por fim, analisada a Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério e tomados como instrumentos auxiliares nesta análise: o PPP e os materiais didáticos da E. E. Indígena Maxakali e da E. E. Indígena Capitãozinho Maxakali, o que se propõe, em suma, é o cumprimento das legislações vigentes no que diz respeito aos instrumentos analisados, mas que também seja dada a devida importância não apenas à formação inicial dos professores indígenas, mas também à formação continuada e em serviço. É fundamental também que, os técnicos que lidam diretamente com as etnias e, inclusive com aquelas cuja primeira língua é a língua materna, sejam capacitados para melhor auxiliar as comunidades indígenas em seu processo de escolarização.

Entretanto, algumas questões como legislações específicas para os povos indígenas têm que ser construídas. Não dá pra imaginar que o funcionamento de uma escola indígena possa ficar à mercê de legislações que, em sua quase totalidade se aplicam às escolas de não índios. Se, na prática, as legislações esbarram em dificuldades de serem cumpridas ou pecam pela interpretação nas escolas de não índios, o caos se instala nas escolas indígenas.

Por exemplo, a Resolução 2197/2012-SEE/MG que revogou as Resoluções 521/04 e a Resolução 1086/08, nada trouxe de significativo ou de inovador para os professores indígenas e suas escolas. Escolas de índios e de não índios são tratadas de igual forma. Apenas alguns detalhes, tais como um artigo e /ou inciso e, quando muito um capítulo ou seção se destinam exclusivamente à Educação Indígena e seus interesses.

Por fim, este PAE não apresenta nada inédito, mas um chamado ao cumprimento dos deveres do Estado e do Governo Federal, através da Resolução 05/2012 (SEB, MEC) com a educação indígena e seus professores numa atitude de respeito ao direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade e segundo seus princípios, suas especificidades e suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício da escrita desta dissertação constatei que, existe uma distância considerável entre aquilo que está posto nos Referenciais para a Formação de Professores indígenas (BRASIL, 2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (MEC, 2012) e a formação analisada neste PAE; no tocante à construção e implementação do PPP das escolas indígenas.

.Enquanto os documentos oficiais relacionados à Educação Indígena preconizam a construção coletiva, numa perspectiva de coautoria, pautada pelas características de escola diferenciada, intercultural e bilíngue; o que se observa na prática é o total desconhecimento pelos professores indígenas pesquisados, do que seja o PPP e da sua importância enquanto instrumento que retrata a escola que se quer construir para servir à comunidade indígena.

Percebe-se que, a partir dos materiais estudados e que se referem à formação de professores indígenas em nível de magistério em Minas Gerais, faltam referências à importância do trabalho com o PPP com os professores na formação, ou seja, não consegui visualizar no quadro curricular do curso, explicitamente, qualquer alusão a ele. Tal fato vai de encontro tanto à Resolução 2179/12 / SEE-MG, quanto à Resolução 5/12/MEC que dedicaram, respectivamente, TÍTULO II e TÍTULO IV, ao Projeto Político Pedagógico.

Além disso, os processos de avaliação formativa descritos no PPP, conforme sejam: registros em diários de classe ou fichas individuais pelo professor, provas e trabalhos e autoavaliação, não condizem com a prática dos professores em sala de aula.

A Resolução 2197/2012 / SEE-MG, apesar de contemplar, em seu Título II, o Projeto político Pedagógico, não traz novidades quanto às peculiaridades e especificidades tanto do funcionamento quanto da aprendizagem das crianças Maxakali que são alfabetizadas na língua materna.

Em suma, quanto à existência e/ou construção do PPP, foi constatado que ele existe, sua homologação pelo Inspetor Escolar é datada de 2009, mas ele não foi construído coletivamente e/ou não houve participação da comunidade na construção do mesmo e assim sendo, não retrata as especificidades da etnia Maxakali.

Portanto, o PPP das escolas Maxakali deve ser (re) construído, para que possa não atender tão somente às burocracias dos sistemas educacionais, como também se constituir em instrumento de construção de uma escola mais autônoma e

Até aqui se tratou da importância do PPP, instrumento que elucida as intenções da escola enquanto instituição educacional, a participação da comunidade indígena em todas as etapas a ele relacionadas e a importância atribuída a este instrumento de organização, de construção e de ação para a escola e dentro da escola, no contexto da política de formação aqui estudada.

Outro aspecto também fundamental para uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue e que, neste Plano de Ação Educacional merece destaque são os materiais didáticos de autoria indígena, produzidos ou não na formação e aqueles utilizados em sua prática docente. Tais materiais estão longe de atender, também, ao que está disposto em referenciais, resoluções e outros dispositivos legais, principalmente no que se relaciona à co-autoria, bem como ao respeito ao saber científico constituído e à cultura dos povos indígenas. Ou seja, há que se produzir materiais didáticos de autoria indígena, sem que se banalize o saber científico.

A formação analisada, apesar de não corresponder às teorias contempladas nos documentos legais, já reiteradamente citados, é reconhecida como importante para o povo indígena e esse sentimento de pertencimento pode contribuir para a melhoria efetiva da mesma, da conservação da língua materna e de vários outros aspectos relevantes para a sobrevivência cultural desses povos.

REFERÊNCIAS

ANAIS DO 8º ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 2005. Disponível em: <https://www3.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro/Indice2.htm>. Acesso em: 23/01/2013.

AS ETNIAS DE MINAS GERAIS E SUA LOCALIZAÇÃO – Matéria especial: Por uma pedagogia indígena. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/1893-materia-especial-por-uma-pedagogia-indigena>. Acesso em: 17/01/12.

ÂNGELO, Francisca Navantino de. **Projeto Político Pedagógico: uma nova relação entre escola-comunidade**, 2009. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos7/Caderno7Cap4.pdf>. Acesso em: 20/02/2013.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: A História das rupturas**, 2001.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Ed. Saraiva, 22 ed., 2004.

BRASIL, Ministério da Educação – Entrevista a Tânia Braga Garcia (UFPR): **Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>. Acesso em: 12/12/12.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 2002.

_____, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**: Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC, SEF, 1993. 22p. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2). Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

_____, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.

CAMPOS, Rogério Cunha. **Movimentos indígenas por educação: Novos sujeitos sócios culturais na história recente do Brasil**, (S/D). NÃO VI NENHUMA CITAÇÃO

CUNHA, Pierlângela Nascimento da. **Entrevista**. Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/entrevista-com-pierlangela-nascimento-da-cunha-india-da-etnia-wapixana-na-reserva-raposa-serra-do-sol-rr/>. Acesso em: 20/01/2013.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto. Brasília: 2003. v. 20, n.76, p.34-43. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1157/1056>.. Acesso em: 21/12/12.

DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (2009). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10100&Itemid= Acesso em: 03/03/2013.

DUTRA, M. V. *et al.* **Krenak, Maxacali, Xakriabá**: A formação de professores indígenas em Minas Gerais. Em Aberto, Brasília: 2003. v. 20, n.76, p.74-78.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **Ensino superior para indígenas no Amazonas: O protagonismo dos movimentos indígenas(UFAM)**. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>
Acesso em 15/11/2012.

GARCIA, Tânia Braga. **Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento.** Entrevista ao Portal do Professor. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>. Acesso em: 05/08/2013.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. **A Educação Escolar Indígena e a formação de Professores.** (S/D). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/gt11-5546--int.pdf>. Acesso em: 14/12/2012.

GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. MONTE, Nietta Lindenberg. (COORD). **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas.** SEF/MEC, Brasília: 2002.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi *et al* (Org.) **Formação de professores Indígenas: Repensando trajetórias.** MEC/UNESCO, Brasília: 2006.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas.** Em Aberto. Brasília: 2003, v.20, n.76, p.13-18.

JANUÁRIO e SILVA (org.). **Cadernos de Educação Escolar indígena.** Barra dos Bugres: UNEMAT, v.1, n.1, 2002.

LEITE, L. H. A. *et al.* (COORD). **Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais:** formação de professores e compromisso social com os povos indígenas. Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG. Belo Horizonte, 2005.

_____. **Os professores indígenas chegam à universidade:** Desafios para a construção de um currículo intercultural no Brasil. *Cuadernos Interculturales, Año 6, Nº 10, Primer Semestre 2008, pp. 17-32.*

MAHER, Terezinha Machado. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**, 2006. (no prelo).

MARTINEZ, Paulo. **Política indígena**. 2011. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/politica-indigena>. Acesso em: 20/03/2013.

MEC/UNESCO, **Formação de Professores Indígenas repensando Trajetórias**. 2006, p.39-68.

MINDLIN, Betty. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-153, fev. 2003.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Os outros, quem somos?** Formação de professores indígenas e identidades interculturais. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p.7-29, 2000.

_____. **Registros de Práticas de Formação**. Em Aberto. Brasília: 2003. v.20, n.76, p.19-333.

NASCIMENTO, Adir Casaro, URQUIZA, A. H. Aguilera. **Currículos, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá**, 2010, p.138.

_____. **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas**. Espaço Ameríndio. Porto Alegre, 2010, v.4, nº1, p.44-60, 2010.

REGIMENTO ESCOLAR **Escola estadual Indígena Maxacali** (2009).

RUBINGER, M. M. **Índios Maxakali: Resistência ou morte**. Belo Horizonte: Interlivros, 1980.

POPOVICH, F. 1980. **The social organization of the Maxakali**. Dissertação de mestrado, Departamento de Filosofia, Universidade do Texas, EUA.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO **Escola Estadual Indígena Maxacali** (2009)

SECAD/MEC. Cadernos Secad 3: **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**, MEC: Brasília, 2007.

SEE/MG, **BAY**: A educação escolar indígena em Minas Gerais. Belo Horizonte: 1998.

_____. **Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1997.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **Histórico da educação escolar indígena**. Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação. Set/Out/Nov/Dez-2009, Ed. nº 7, Ano 3.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Disponível em: www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=746300&key.... Acesso em: 12/12/12.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.p.11-35.

VEIGA, Juracilda e D' ANGELIS, Wilmar da Rocha (Orgs.). **Escola indígena, identidade étnica e autonomia**. Disponível em <http://books.google.com.br/books> Acesso em 03/03/2013.

VIEIRA, Ricardo. **Entre o particular e o universal: A escola e a construção da cidadania global**. Colóquio Educação Global e Políticas de Cidadania. Universidade de Lisboa. Disponível em:

<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/530/1/Entre%20o%20particular%20e%20o%20universal%20a%20escola%20e%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20.pdf> . Acesso em: 05/08/2013.

Sites consultados:

www.educacao.mg.gov.br. Acesso em 09/12/ 2011.

[www.mec.gov.br/legislações](http://www.mec.gov.br/legisla%C3%A7%C3%B5es). Acesso em: 25/01/12.

<http://maxakali.blogspot.com/>. Acesso em 14/02/12.

ANEXOS

ANEXO 1

- 1- Você já trabalhava como professor na aldeia antes do curso de formação?
- 2- Há quantos anos a aldeia só tem professores índios? Ou ainda existem professores não índios?
- 3- Como a comunidade via ou vê; a atuação dos professores não índios aqui na aldeia?
- 4- Você cursou ou pretende cursar a licenciatura Intercultural oferecida pela UFMG? Por quê?
- 5- Se você já trabalhava como professor antes do curso de formação, o que mudou na sua prática pedagógica?
- 6- Que contribuições o curso trouxe para a alfabetização das crianças da aldeia?
- 7- Como é construído o Projeto Político Pedagógico da sua escola? A comunidade participa, discute e opina?
- 8- Que importância você atribui ao Projeto político Pedagógico para a sua prática de sala de aula?
- 9- Que materiais didáticos e/ou paradidáticos são utilizados em suas aulas?
- 10- Quantos são de autoria Maxakali e o que eles contêm?
- 11- Você acha que o curso de formação está bom? Ele corresponde àquilo que você esperava? Tem ajudado na educação das crianças da comunidade, na conservação da língua e no relacionamento com outros povos indígenas?
- 12- Se você quiser, deixe sugestões de mudanças.

Obrigada pela participação!

ANEXO 2

PENÃHÃ – PRADINHO E ÁGUA BOA

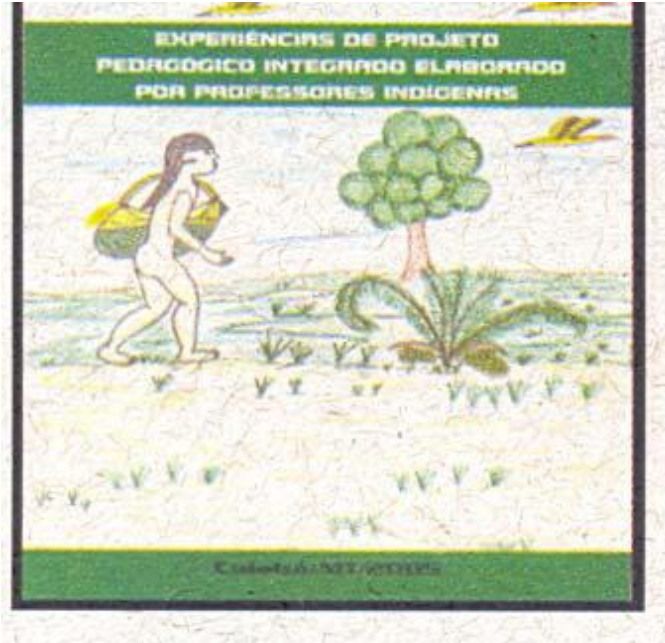


Este livro traz histórias contadas e recontadas, e assim preservadas, tradicionalmente na oralidade, de geração a geração. As narrativas são expressão literária de uma cultura milenar do povo Maxakali, que habita o vale do Mucuri atualmente, em Minas Gerais. Foi produzido pelos professores Maxakali na sua língua materna. (Faculdade de Letras-UFMG)

MINI DICIONÁRIO MAXAKALI



EXPERIÊNCIAS DE PROJETO PEDAGÓGICO INTEGRADO ELABORADO POR PROFESSORES INDÍGENAS



Livro produzido por professores Xavantes das terras indígenas São Marcos, Sangradouro e Volta Grande. Trata-se de um ensaio onde esses professores discutem alternativas para o planejamento por meio de um **Projeto Pedagógico Integrado** e também novas metodologias para a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas das aldeias.

ANEXO 3

As etnias de Minas Gerais e suas localizações



Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/1893-materia-especial-por-uma-pedagogia-indigena>.

ANEXO 4

**GRADE CURRICULAR DO CURSO NORMAL INDÍGENA, EM NÍVEL MÉDIO,
PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

COMPONENTES CURRICULARES	CH
Língua Portuguesa e Literatura	242
Matemática	184
História	110
Geografia	98
Ciências/Biologia/ Saúde	72
Ciências/Física	68
Ciências/Química	72
Arte/Educação Artística	122
Educação Física	48
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	1016
Cultura e Língua Indígena	154
Pedagogia e Metodologia Indígena	192
Pedagogia e Metodologia Educ. Infantil.	88
Alfabetização	186
Movimentos Sociais de Direitos	122
Uso do Território	116
Produção de Material Didático	252
Projeto de Pesquisa	200
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA	1310
ENSINO NÃO PRESENCIAL	504
ESTÁGIO CURRICULAR OU PRÁTICA PROFISSIONAL	624
TOTAL GERAL	3454

Elaboração própria- Referência: Verso do impresso do Histórico de Conclusão do curso expedido pela SEE-MG

ANEXO 5

QUANTO AO PPP	QUANTO AOS MATERIAIS DIDÁTICOS	QUANTO À FORMAÇÃO
Conhecimentos sobre a existência, construção e importância;	Tipos de materiais utilizados: autoria, língua em que foram grafados.	Efeitos da formação na prática docente;
Participação do professor e da comunidade indígena na construção;	Existência de materiais específicos para a alfabetização e numeramento indígena;	Contribuições da formação para a alfabetização das crianças.
Acompanhamento e monitoramento da execução das ações;	Materiais alternativos: PNLD(Programa Nacional do Livro didático), outros.	

FONTE: www.educacao.mg.gov.br

ANEXO 6

QUADRO DE METAS/AÇÕES PARA MELHORIA DO TRATAMENTO DADO AO PPP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES **INDÍGENAS EM NÍVEL DE MAGISTÉRIO DA SEE-MG**

Por quê? (justificativa)	Para quê? (objetivos)	O que fazer? (metas de ação)	Para quem? Com quem? Quantos? Quais? (Público/abrange- cia)
<p>Não existe um PPP nas escolas indígenas Maxakali; que tenha sido elaborado pelos professores e comunidade indígena.</p>	<p>Para elaborar o PP das escolas indígenas em acordo com a Res. 2197/12-SEE/MG e Resol.5/2012-MEC; para que a coautoria lhes imprima um sentimento de pertencimento capaz de movê-los a executar as ações elaboradas e propostas por eles para o PPP.</p>	<p>*Reunir toda a comunidade indígena para opinar sobre o projeto de escola que desejam construir coletivamente;</p> <p>*Solicitar assessoria técnica e pedagógica à SEE-MG, com a participação de profissionais de instituições parceiras da formação de professores indígenas (UFMG)</p>	<p>*Povos indígenas Maxakali;</p> <p>*SEE-MG;</p> <p>*SRE/Teófilo Otoni;</p> <p>*MEC;</p> <p>*FUNAI;</p> <p>*Professores não índios, que atuam nas escolas indígenas e, inclusive a professora estudiosa e falante da língua (Professora Z.);</p> <p>*Linguistas, antropólogos e/ou sociólogos da UFMG e parceira da formação de professores da SEE/MG.</p>
<p>Caminhos a serem percorridos? de que forma? Com que recursos?</p>	<p>Com quem executar o Plano?</p>	<p>Quando será realizado? Quais os recursos financeiros?</p>	<p>O que se espera com o Plano?</p>

<p>* mobilização da comunidade indígena;</p> <p>Explicitação do Roteiro de PPP enviado a todas as escolas estaduais para preenchimento e posterior envio a SRE e SEE ;</p>	<p>*Técnico da SRE,</p> <p>*linguistas, antropólogos, *professores indígenas e professores de português das aldeias(com a finalidade de auxiliarem na escrita do PPP);</p> <p>*Coordenador da FUNAI (parceira na formação dos professores);</p> <p>*Representante do Ministério Público</p>	<p>*Março a julho de 2013,</p> <p>*Necessidade de recurso financeiro para pagamento de diárias e passagens (SEE/MEC/UFMG/FUNAI)</p>	<p>PPP construído coletivamente, para ser executado pela comunidade indígena e monitorado quinzenalmente pelo técnico da SRE e, sempre que possível, a critérios (mensalmente ou bimestralmente) pelos outros profissionais envolvidos no trabalho.</p>
<p>Quais os caminhos a serem percorridos? Quais os recursos técnicos, necessários?</p>	<p>Necessidade de contratação? Formação de Equipes? Quadro financeiro.</p>	<p>Quadro do cronograma físico e financeiro</p>	<p>Os resultados a serem obtidos poderão ser definidos a partir dos objetivos e das metas tendo ...</p>
<p>*Visitas do Técnico da SER responsável pelo apoio pedagógico às escolas indígenas;para esclarecimentos e mobilização da comunidade indígena(já está acontecendo);</p> <p>* Busca de parceria pela SEE-MG, através da sua Superintendência de Temáticas Especiais; à UFMG(parceira na</p>	<p>As contratações necessárias, caso a SEE não logre êxito junto à UFMG, deverão ser feitas pela SEE/MG, através da Superintendência de Temáticas Especiais</p>	<p>Março a dezembro de 2013, entendidas aqui as etapas de elaboração, sistematização, execução e monitoramento;</p> <p>A partir de 2014 o monitoramento se dará pelo Técnico da SRE e, eventualmente pelos demais profissionais envolvidos.</p>	<p>Ao final de 2013 espera-se que todas as escolas indígenas Maxakali construam e se apropriem do seu PPP bem como da execução do mesmo.</p>

<p>formação desses professores), para o envio de linguistas e antropólogo;</p> <p>*Professores não índios da aldeia, inclusive a Professora Z.,</p>			
<p>Avaliação e monitoramento</p>	<p>*Visitas quinzenais do técnico da SRE para verificação <i>in loco</i> das ações desenvolvidas, dos fatores dificultadores para desenvolvimento de outras ações;</p> <p>* Visitas de técnico da SEE-MG;</p> <p>Visitas de participantes das outras instituições envolvidas</p>		
<p>Instrumentos de avaliação</p>	<p>*Entrevistas com a comunidade através de reuniões,</p> <p>*Pesquisas de satisfação;</p> <p>*Verificação <i>in loco</i> do trabalho docente, com foco nas ações do PPP.</p>		

ANEXO 7

QUADRO DE METAS/AÇÕES PARA ELABORAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES (MAXAKALI/PORTUGUÊS)

Por quê? (justificativa)	Para quê? (objetivos)	O que fazer? (metas de ação)	Para quem? Com quem? Quantos? Quais? (Público/ abrangência)
<p>À exceção da cartilha em Maxakali / português, inexistem nas escolas pesquisadas outros materiais didáticos grafados na língua materna</p>	<p>*Recorrer aos órgãos responsáveis pela política de formação de professores indígenas; no sentido de levá-los a produzir materiais específicos, ou, delegar a quem é de direito (SECAD e Capema) a elaboração e distribuição eficiente desses materiais para os anos iniciais do ensino fundamental (alfabetização em Maxakali); em cumprimento ao disposto nos Referenciais para a formação de professores indígenas, a Resolução 5/12(MEC) e Resolução 2197/12(SEE-MG).</p>	<p>*Solicitar à SEE que, a princípio, atualize e edite a cartilha Maxakali;</p> <p>*Contratar, se este for o caso, profissionais linguistas, para a elaboração junto com os técnicos da SEE, SRE , professores indígenas e não indígenas; livros didáticos de todas as disciplinas que integram a Base Nacional comum; na língua Maxakali;</p> <p>*A SEE procederá à análise, revisão e publicação desses materiais que deverão chegar em tempo hábil às escolas indígenas e seus professores.</p>	<p>*Professores Indígenas e não indígenas;</p> <p>* Técnico-SEE-MG;</p> <p>*Técnico SRE/Teófilo Otoni;</p> <p>*Profissionais da UFMG</p> <p>*FUNAI;</p>

Caminhos a serem percorridos? de que forma? Com que recursos?	Com quem executar o Plano?)	Quando será realizado? Quais os recursos financeiros?	O que se espera com o Plano?
Sugerir a SEE-MG sobre a necessidade urgente de se reeditar a cartilha Maxakali, atualizada por linguistas, em material duradouro;	*SEE-MG; *SECAD e Capema (MEC); *Parceiros nos cursos de formação: UFMG, FUNAI, etc.	*Durante o ano de 2013. Os recursos financeiros serão disponibilizados órgãos legalmente responsáveis por fazer cumprir as legislações concernentes à elaboração, revisão, produção e entrega de materiais didáticos.	*Espera-se que, em âmbito estadual, a SEE-MG cumpra as Resoluções já citadas, no tocante à especificidade de materiais didáticos e sua produção; bem como o respeito aos processos próprios de aprendizagem dos Maxakali e de sua língua.
*Solicitação pela SEE-MG, à parceira UFMG do trabalho de linguistas, antropólogos e sociólogos, para discussão sobre novos materiais didáticos diferenciados e de todas as disciplinas; a serem grafados em Maxakali	As contratações necessárias, caso a SEE não logre êxito junto à UFMG, deverão ser feitas pela SEE/MG, através da Superintendência de Temáticas Especiais.	Março a dezembro de 2013, entendidas aqui as etapas de elaboração, sistematização, execução e monitoramento; A partir de 2014 o acompanhamento se dará pelo Técnico da SRE e, eventualmente pelos demais profissionais envolvidos.	Ao final de 2013 espera-se que todas as escolas indígenas Maxakali construam e se apropriem do seu PPP bem como da execução do mesmo.
Avaliação e monitoramento Instrumentos de avaliação	*Entrevistas com a comunidade através de reuniões, *Pesquisas de satisfação; *Verificação <i>in loco</i> do trabalho docente, com		

	<p>foco n utilização dos materiais didáticos produzidos;</p> <p>*Reuniões periódicas com os professores para avaliação dos materiais produzidos.</p>		
--	--	--	--

ANEXO 8

ENTREVISTA 1

Entrevista com Professor Índio

D: estamos aqui com o PI... um professor indígena maxacali... PI...eh... fez o curso de formação para professores indígenas em nível de magistério... e ele vai tá respondendo algumas perguntas aqui... colaborando com o nosso trabalho de dissertação

D: PI... qual a disciplina que você leciona?

PI: eh... é língua maxacali

D: há quantos anos você trabalha com educação indígena?

PI: eu começou trabalhar 1996 mil novecentos e noventa e seis

D: a escola indígena que você trabalha possui um projeto político pedagógico?

PI: não

D: e se não possui um projeto político pedagógico... como as ações que são desenvolvidas aqui na escola... como é que elas são organizadas? quem é que prioriza o que é necessidade da aldeia? vocês fazem reuniões? vocês fazem atas? quem é que decide quais são as prioridades da aldeia?

PI: tem as reunião

D: tem ata?

PI: não

D: então são reuniões... mas vocês não/não registram isso em ata...não é?

PI: (silêncio)

D: eh... como e quais as pessoas que determinam o que tá precisando a/a escola maxacali... a educação indígena aqui na aldeia? quem é que determina o quê que é prioridade? eh... são/são os professores ou a comunidade é chamada? como é que é que funciona?

PI: professor

D: você sabe se é feito a... ah você já me disse que não... que não tem registro... a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais acompanha pedagogicamente a aldeia maxacali? inclusive ajudando vocês a construir o projeto político e monitorando as ações do projeto?

PI: não

D: vocês avaliam os alunos de vocês... os índios maxacali? e como é que vocês avaliam esses alunos?

PI: (silêncio)

D: fazem prova... é isso que eu tô perguntando

PI: faz prova né

D: fazem prova?

PI: é

D: os materiais didáticos que vocês utilizam para alfabetizar as crianças... eles são escritos na língua maxacali?

PI: é... língua maxacali

D: e no caso de matemática... tem algum material escrito em maxacali pra vocês trabalharem... ou vocês tem que pegar o que ta escrito em português... passar para o maxacali? como é que funciona isso PI?

PI: ()... matemática escrito português... pegar livro ... e depois passa pro língua maxacali

D: como é que esses materiais didáticos chegam a escola? Os livros... por exemplo... de matemática... de ciências... como é que eles chegam aqui na aldeia pra vocês?

PI: chega livro ciência... matemática... português... né... tudo.

D: a secretaria manda pra vocês?

PI: é... a secretaria

D: então é a secretaria que manda pra vocês... não é?

PI: é

D: vocês eh... aqui na aldeia... vocês são quantos índios/quantos índios que são professores... que são/são professores?

PI: professor?

D: é

PI: são dois professor

D: dois... não é?

PI: é

D: e tem de território também ?

PI: tem de território... eh... tem professos cultura

D: tá

D: e que fica na sala com os meninos... são dois... não é?

PI: é

D: e aí tem o de território e o de cultura... então ao todo são quatro professores?

PI: é

D: vocês se reúnem pra planejar as aulas de vocês ou cada um faz o seu planejamento separadamente?

PI: junto com a comunidade

D: planeja junto com a comunidade... não é?

PI: é

D: com que frequência vocês fazem esse planejamento junto com a comunidade? Vocês se reúnem de quanto em quanto tempo... pra fazer esse planejamento das aulas pra decidir o quê que vai ensinar pras crianças... de quanto em quanto tempo vocês se reúnem? Existe... eh... colaboração por parte de todo mundo que participa?

PI: participa

D: de quanto em quanto tempo vocês reúnem ? é semanal... é toda semana? De quinze em quinze dias? Como é que é que funciona?

PI: eh... marca/marca o dia e depois faz reunião

D: e nessas/nessas reuniões que vocês fazem pra planejar o que que vocês utilizam? que material? Que livros que vocês utilizam?

PI: o livro? é livro em língua maxacali

D: bom... eu disse pra você que esse é meu trabalho de dissertação e que ele é sobre a formação dos professores indígenas e especialmente sobre a formação dos professores indígenas maxacali... para o meu trabalho seria muito bom ouvir contribuições de pessoas que estão no dia-a-dia da sala de aula trabalhando como professor maxacali... eu gostaria de saber de você PI... se você tem alguma sugestão pra melhorar o trabalho com essas crianças maxacali?

PI: (silêncio)

D: tá bom do jeito que tá? ou precisa melhorar? a formação foi boa pra você? você tem alguma sugestão?

PI: tem não

D: foi boa a formação

PI: foi

D: o PI é um professor q além de fazer o curso dos quatro anos pra trabalhar com os anos... eh... iniciais... PI também fez o/a licenciatura intercultural na UFMG... não é

isso PI? Fala um pouquinho dessa formação sua lá da UFMG... a segunda que você fez

PI: eu comecei noventa e seis um curso de mestrado depois terminou... eu fiz curso de curso de...

D: licenciatura?

PI: é... licenciatura

D: e o curso acrescentou muito... ajudou muito... assim... vai ajudar muito no seu trabalho e aqui na aldeia... comunidade?

PI: é

D: ok... então a gente queria agradecer PI né... pela colaboração dele no nosso trabalho aí... muito obrigado... bom dia pra você tá e obrigado mesmo por você ter me concedido essas/essas informações.

ANEXO 9**ENTREVISTA 2****Entrevista com Professor Índio (2)**

D: estamos aqui na Escola Estadual Indígena Maxacali... e nós vamos conversar com o professor maxacali.... que é o PI2

D: você aqui na escola... você leciona todas as disciplinas... não é isso PI2?

PI2: é... isso mesmo

D: há quantos anos você trabalha aqui na educação indígena PI2?

PI2: começa foi dois mil e nove... que formei em curso lá e vim trabalhar... aqui na escola

E: a escola indígena aqui... ela possui um projeto politico pedagógico?

PI2: ()

E: possui?

PI2: possui

D: você participou da construção do/do projeto politico pedagógico da escola?

PI2: é

D: você sabe o que é projeto politico pedagógico PI2?

PI2:não

E: não... é onde/é um documento onde está escrito as ações que a escola tem que desenvolver durante o ano... eh...quem vai ser responsável por aquelas ações né... tendo em vista o que a comunidade deseja... você se lembra de vocês terem eh/eh produzido esse documento aqui na escola?

PI2: aqui na escola?

E:hum

PI2: é

E: se não tiver não tem problema... você pode falar que não

PI2: acho que não... né

E: não né

E: bom então eu/eu/ a gente pode é/é... TSEE alguma vez trouxe algum... projeto politico pedagógico ou algum projeto politico pedagógico veio de um outra escola lá

de Santa Helena... e vocês utilizam ou você não tem esse documento aqui na escola chamado projeto politico pedagógico?

PI2: tem/tem... TSEE... o dia TSEE vim... traz aqui aí nós faz... aquele... por exemplo... tem aquele trabalho de/de corpo humano... aí nos trabalha eles

E:ah tá

PI2: trabalha com eles

D: as mães maxacali... elas participam de alguma atividade na escola?

PI2: participa

D: qua/que tipo de atividade PI2... que elas au/auxiliam?

PI2: é... por exemplo ela/ela quer/quer aprender né... aí participa... eh... como é que fala?

D: como aluno?

PI2: ãhn?

D: as mães?

PI2: é

PI2: e eles vem aqui e... por exemplo...eu/eu trabalha à noite... eu sou ajudante também né... trabalha a noite

D: na educação de jovens e adultos?

PI2: Aham

D: Humhum

PI2: eu trabalha a noite pra ajudar o/o/as mães né... pra... por exemplo... aí ele/ela quer aprender um pouquinho... () escrever o nome né... aprender os () como é que/como é que/como é que é né... aí eu tô ajudando a noite né... porque não tem trabalho a noite pra nós não né... mas eu tô ajudando pra/prá ela aprender né...

D: que bom

PI2: porque ela... F me pediu... falou assim: “ô professor dá um jeito... você trabalha?”... falei assim: “oh() tá bom... a noite não faz nada... nós trabalha”... aí eu tô ajudando elas

D: que bom... eh... como ou quais pessoas determinam o que é prioridade aqui na escola? quando vocês por exemplo... vão/vão/querem alguma coisa pra/prá escola... quem vai decidir o quê que é que a escola tá precisando né... e vocês quando tem esse tipo de reunião... vocês fazem as atas e deixa tudo registrado do que ficou decidido?

PI2: bom eh... por exemplo que/que nós mesmo... escrevemos... por exemplo se tá faltando eh... os material né... aí quando precisa/precisa assim ahn... vou fazer aquilo né... e eu falo assim: “ mais tá faltando aquele/aquele”...por exemplo... tá faltando aquele papel branco né... aí tá faltando aquele papel de novo... aí eu falei assim oh: “e nós pensa em fazer trabalho no outro... outra coisa”... falei assim: “vam/vamos mudar esse trabalho” e muda trabalho com... por exemplo trabalha com outra coisa assim () fazer alguma coisa

D: os professores que decidem? é isso? Isso né? Ou não? Ou eu tô errada?

PI2: lê aí de novo esse daí...

D: como ou quais pessoas que determinam o que prioridade... o quê que a escola tá mais precisando... quem que determina isso? É a secretaria de educação... é a superintendência... ou é a comunidade?

PI2:não... acho que é... a superintendente parece né

D: é?... vocês não são ouvidos não?... por exemplo... falam: “tá precisando disso”... “nós vamos trabalhar é isso”....?

PI2: é... é isso mesmo é com/é... comunidade né... comunidade

D: que decide não é?

PI2: que decide né

D: a tá... e vocês fazem uma ata ou não?

PI2: faz a ata

D: faz a ata né

PI2: faz a ata

D: muito bom...

D: a secretaria de educação lá de Belo Horizonte... ela presta acompanhamento pedagógico às aldeias maxacali? inclusive ajudando a vocês a construir o/o projeto politico pedagógico... e monitorando a educação de vocês... ou a pessoa que vem aqui... ela não tem trabalho direto com o índio? igual... de tá ajudando o índio a elaborar uma aula... de tá olhando-se o projeto politico pedagógico tá acontecendo... como é que é?

PI2: não... eh... o secretaria da educação né... que... que ajuda né... que... por exemplo que/que comunidade que faz a questão né... aí o/eh... secretaria da educação né...ajuda né... por exemplo... que trabalha comunidade aquele que comunidade precisa daquele né... aí tem que pedir lá ne/na secretaria né...pra/pradar um apoio pra fazer a questão pra professor trabalhar

D: hum...ok

D: como é que vocês avaliam os/os alunos de vocês hein...PI2? eles fazem prova...ou... como é que é?

PI2:por exemplo... isso é meio que tá faltando também né... por exemplo que... num eh.... porque não tem prova né... não faz prova todo ano... tem que ser alguma pessoa que não índio né.... que traduz né.. o/a questão de prova né... pra criança fazer né... mas eu mesmo eu sou professor né... como todo ano... eu volt/eu escreve aqui/aquele nosso trabalho passado né... aquele nosso trabalho eu volto pra ele tornar a escrever e responder tudo... pra passar né

D:ah... pra passar de ano

PI2: de ano... se não passar tem que voltar

D: repetir o ano ()

D: ô PI2... os materiais que vocês utilizam pra alfabetizar os pequenininhos aqui nos anos iniciais... eles são escritos na língua maxacali?

PI2: é... escrito em maxacali

D: e no caso de matemática... nos anos iniciais... existe algum material que é grafado em maxacali... ou em maxacali e português... ou só tem material de matemática só em português?

PI2:só tem eh... por exemplo... tem/ só tem o livro de/de/ de matemática/ de matemática de português né...

D: rum rum

PI2: aí eu... eu pego aquele livro de/de português né... de matemática... aí eu traduz na língua maxacali né... e trabalha com/com as crianças

D: é o que você tava falando comigo não é?

PI2: é ... na escola

D: rum rum... que dá trabalho né?

PI2:rum rum

D: ô PI2... e como é que as crianças maxacali... elas aprendem a lidar com os números?

PI2: eh...criança aprender os números assim eh... por exemplo... faz alguma coisa e/e perguntar: “qual o número isso aqui? o número um ou/ou o número dois?”... aí ele fala né... e aprender falar e entendi e saber qual é/qual é número aquele

D: com/como que esses materiais didáticos... esses livros de matemática por exemplo...

(Nesse momento as pilhas do gravador se esgotaram!!! Diante disso, concluí a entrevista no papel, tomando o cuidado de respeitar a fala do entrevistado; conforme será descrito abaixo):

D: como esses materiais didáticos chegam à escola?

PI2: A Secretaria entrega os livros...só em português

D: como ocorre o planejamento das aulas de vocês... vocês fazem isso individual...sozinho... ou se reúnem para planejar as aulas?

PI2: faz sozinho...não tem planejamento junto

D: Para o meu trabalho seria muito bom ouvir contribuições de pessoas que estão no dia a dia da escola...por isto eu gostaria de saber se você tem alguma sugestão para melhorar o trabalho de aprendizagem com as crianças e jovens maxacali ?

PI2: é bom né...fiz o curso formei né...tô trabalhando aqui e ajudando a comunidade. Falta mais produção de material com as matérias escrito em maxacali.

D :PI2 eu gostaria de agradecer a você pela contribuição neste meu trabalho de dissertação.

PI2: tá bom

ANEXO 10

ENTREVISTA 3

Entrevista com Professor Não Índio

E: estamos conversando com o PNI... que trabalha como professor não índio nas aldeias maxacali.

D: PNI... qual a disciplina que você leciona?

PNI: todas... eh... língua portuguesa... matemática... geografia... historia... ciências

D: há quantos anos você trabalha com a educação indígena ?

PNI: há sete anos

E: a escola que você trabalha possui um projeto politico pedagógico?

PNI: existe sim... mas ele é pouco...eh/eh... seguido à risca por falta de acompanhamento.

E: você sabe me falar como é que esse projeto... ele foi construído PNI?

PNI: não... não sei... porque eu já cheguei lá... já/já tinha passado outros professores... então eu só sei que só o trabalho

E: você saberia me dizer se as mães maxacali participam da elaboração do projeto politico pedagógico da escola?

PNI: não... eles... a/a participação da família eh/eh... nesse processo é muito fraca... porque eh... eles não envolvem muito... a família não envolve muito na questão educacional... pedagógica da criança

E: e existe um monitoramento... acompanhamento do desenvolvimento do projeto politico pedagógico?

PNI: eh... eu nem sei muito te informar... mas... se existe ele precisa ate ser seguido... mas por enquanto não... não vejo... as coisas eh... acontecem naturalmente as aulas... eh... os planos e a execução disso tudo

E: você acha que o projeto politico pedagógico da escola indígena Capitãozinho Maxacali... você acha que ele é um projeto politico pedagógico condizente com a cultura da/da tribo maxacali?

PNI: é... eu acho que sim... porque deixa o/o professor/os professores... os alunos e toda a comunidade à vontade para escolher os seus professores... para aplicar as

disciplinas... para transmitir toda a cultura e toda a/a educação... eh... maxacali para os alunos

D: os materiais utilizados para alfabetizar os anos iniciais... você saberia me dizer se são todos escritos na língua maxacali?

PNI: existe o/os livros que são escritos na língua maxacali e também existe os livros pedagógicos

D: seriam os livros que a gente utiliza nas escolas de ensino regular?

PNI: tem esses também... e também tem outros livros que totalmente escritos na língua maxacali

D: PNI... eh... com que faixa etária de idade você trabalha na aldeia?

PNI: acima de quinze anos

D: porque acima de quinze anos?

PNI: porque a/a política lá na/ a política educacional... vamos se dizer assim... lá na escola é o seguinte: a criança... ela tem que aprender a língua maxacali... a escrita... a religião... os costumes... e a música... e a dança na/nas series iniciais... e depois que a criança aprende tudo isso... que é... o adolescente depois de certa idade que poderá ter aula de língua portuguesa comigo

D: é... como é que esses alunos são avaliados pelos professores PNI?

PNI: os alunos são avaliados através dos cantos... através da escrita... de desenhos... é de sobre o como é importante a/a vivência dentro da aldeia... o convívio com a família... essas coisas

D: e quanto a competência pra operar com números... com as quatro operações fundamentais? eles dominam essas operações quando eles chegam lá pra você... aos quinze anos?

PNI: dominam... dominam porque eles convivem com números o tempo todo... então isso facilita

D: que materiais didáticos... eh... são utilizados... e como eles são utilizados? você disse aí que tem alguns que são em maxacali... existe algum livro de matemática... história e geografia e ou ciências que é escrito em maxacali... ou os livros são os livros do PNLD que são utilizados na aldeia?

PNI: são... acho que são esses livros do PNLD... porque eh... eu vi poucos esses livros... mas eles existem... eles sigam/seguem uma cartilha... e nessa cartilha vem matemática... vem geografia... vem língua portuguesa principalmente

D: eh... vocês planejam... eh... fazer um planejamento é individual ou coletivamente?

PNI: individual... porque eles não tem uma noção ainda de... eh... de preenchimento total do diário... então eles colocam apenas os comentários... ou o que foi trabalhado na língua maxacali

D: mas... eh... pra planejar as aulas... você tem ideia de pra fazer plano diário ou semanal... você tem ideia se/se eles fazem individualmente ou coletivamente? E você como professor não índio... você ah... participa disso junto com eles... ou vocês fazem separadamente?

PNI: olha... fazemos separadamente... eu num... particularmente... eu planejo minhas aulas... e eles eh/eh... fica difícil incorporar... introduzir a mesma forma de planejamento com o planejamento deles.... porque não é muito condizente.... eles vão trabalhar de um jeito..... a matemática de um jeito eu sei se eles conseguem alcançar alguma capacidade... mas eu respeito o jeito deles planejar e dar aula

D: você fala a língua maxacali PNI?

PNI: pouco

D: como é que você aprendeu esse pouco ?

PNI: perguntando... tipo as horas... “qual o seu nome?”... pra poder até relacionar com eles

D: PNI... fala pra mim como é que você lida com essa dificuldade lá na aldeia... no momento em que você está como professor não índio... sendo professor de índios?

PNI: eh... no inicio... eh eu procurei...eh... saber eh... palavras como nome de animais... de objetos... nome de plantas... essas coisas... e com o tempo... mesmo sem saber a/a/a/o significado... eu tento até adivinhar o quê que eles falam... aí eu vou juntando a palavra conhecida com outra... aí eu... mais ou menos... tenho alguma ideia...alguma noção

D: do que?

PNI: eh... do que eles estão falando

D: eh... ô PNI... você já/já soube ou acompanhou alguma visita de algum linguista às aldeias maxacali? e se você acompanhou... você saberia contar como foi essa relação construída entre o linguista e a comunidade e os professores da aldeia?

PNI: olha... eh... existe um/um/um/um pessoal lá na minha cidade que trabalha com eles e fala fluentemente a língua... a língua maxacali... e eles eh... gostam de que tem outras pessoas não índios que falem sobre a língua... que dominem... e isso pra eles é bom... eles gostam disso... e eu acredito que facilita até o trabalho na aldeia...

da/da pessoa não índio falar.... dominar a língua maxacali para poder executar os trabalhos e tarefas e até ajuda-los

D: ô PNI... como contribuição final a... esse trabalho de dissertação sobre a formação de professores indígenas... eu gostaria de saber: você que está lá no dia-a-dia da aldeia como professor dos índios... você gostaria de saber ou de me dizer... me deixar aqui alguma sugestão para melhoria do trabalho seu com os índios?

PNI: eu acho que é necessário ter um/um acompanhamento... uma/uma atenção maior porque eh... os índios agora... antes quando eu comecei trabalhar não tinha nenhuma estrutura... tudo era muito difícil... hoje tá sendo muito mais fácil e tem vários recursos... e o saber utilizar... passar para o índio a importância de estar aprendendo... eu acho que é... além de ser a função de/deles lá... do cacique... também/ é também a função da própria secretaria estar junto... estar ajudando... estar querendo saber... dando auxílio pedagógico... para poder ter um acompanhamento melhor e assim desenvolver mais o ensino lá na aldeia

D: na aldeia...ahn/ahn... pelo que você conhece de todas as aldeias maxacali... porque eles se subdividiram né... eh... existe alguma aldeia que tenha ensino do sexto ao nono ano?

PNI: não... até agora eu desconheço... bom... pelo menos essa aldeia maxacali... onde que eu estou trabalhando... e na aldeia de Água Boa e Cachoeira... eh... o ensino é apenas ensino fundamental... então a gente só tem essa... apenas do primeiro ao quinto ano

D: e aí na maioria das vezes esses meninos e meninas né... rapazes quase e moças... eles/qual que é/o quê que prevalece? eles costumam deixar a aldeia pra irem concluir pelo menos o ensino fundamental... ou a maioria deles permanece na aldeia... só tendo ali vista do/do primeiro ao quinto ano?

PNI: eles não são de sair... então... eles aprenderam o básico porque o/o/a vida deles é constituir família... é/é perpetuar espécie... então eles aprenderam aqui/eles aprendem mais é para a vida cotidiana... então eles não têm essa... vamos se dizer... essa vontade de sair... de se expandir... de procurar novos... desafios e () novas conquistas... aprender o básico para... eh... sobreviver e lidar com a sociedade não índio... pra eles já está/já está de bom tamanho

D: PNI... eu gostaria de agradecer a você pelas contribuições e muito obrigada viu

PNI: eu que agradeço

D: obrigada

ANEXO 11**ENTREVISTA 4****Entrevista com Técnico da SEE/MG**

E: a entrevistada é a... TSEE...TSEE trabalha com a educação indígena no órgão central... Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais... nós vamos estar conversando com a TSEE sobre... o projeto político pedagógico das aldeias indígenas e o material didático... utilizado nas aldeias

E: TSEE... a Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais presta acompanhamento pedagógico às aldeias maxacali? inclusive orientando a construção do PPP e monitorando a execução das ações do projeto político pedagógico?

TSEE: () o ano passado eh... em reuniões de coordenação de etnias... com presenças dos representantes indígenas e dos inspetores né... foi colocado que pra aquelas escolas que já possuem ahh o PPP... que fosse feito uma revisão né... uma atualização... e pra aquelas escolas que ainda não possuem que fosse criado... então esse é um trabalho que tá sendo realizado em todas etnias... em todas as escolas indígenas de Minas Gerais

E: existem escolas que possuem... e outras que não possuem

TSSE: tem escolas indígenas... que não é o caso dos maxacali... o/os maxacali tem... quem não possuem... por exemplo... os Krenak... né... o PPP tá sendo construído agora

E: ok... e a/a secretaria eh... determinou... ou negociou com/com eles um prazo pra... pra que essa proposta fosse ()?

TSSE: não... foi colocado que eh... esse trabalho fosse iniciado... isso foi colocado na penúltima reunião de coordenação de etnia que foi o ano passado né... e que aí ao longo de todo esse ano de dois mil e doze foi feito esse trabalho dos inspetores... pedagogos e ahh os professores indígenas... então durante todo esse ano de dois mil e doze... nós vamos ter um/um/um retorno disso... agora na próxima reunião reunião de coordenação de etnia tá? Por a gente ainda não fez a reunião este ano

E: mas ela vai acontecer?

TSEE: vai...vai acontecer

D: ok

TSEE: provavelmente em outubro

E:ok... os técnicos da secre/ os técnicos da secretaria participam de algum dos cursos de formação dos professores indígenas... e em especial aqueles destinados a formar professores para atua nos anos iniciais do ensino fundamental?

TSEE: sim... todos os cursos de formação que... houve aqui na secretaria pra professores indígenas... todos os módulos... havia sempre um técnico da secretaria acompanhando... geralmente responsável pela parte administrativa do curso né... o/a última turma se formou... acho que foi em dois mil e oito... tenho que checar aqui... mas acho que foi em dois mil e oito... e... sempre todos os técnicos que passaram pelo programa... F...M...eu...F... todos nós acompanhamos os módulos dos cursos de formação... tá?

E: tá

E: os técnicos... eles são capacitados para o trabalho nas aldeias indígenas maxacali?

TSEE: não há uma capacitação específica para trabalhar com os maxacali... foi feita uma capacitação pelo MEC... e outra pela UFMG... há alguns anos... para trabalhar com a questão indígena...né... no MEC no caso foi feita uma capacitação em nível nacional... convidando pessoas de várias se/secretarias de educação... do Brasil... e uma feita na UFMG... aí no caso para pessoas em Minas Gerais que trabalhavam com as etnias daqui... mas não era específico para os maxacali... era uma capacitação para trabalhar com todas as etnias do estado

D: entendi...

D: sobre os materiais didáticos... eu gostaria de saber quais materiais didáticos são utilizados pelos professores indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental e em que língua esses materiais foram escritos?

TSEE: tá... eh... eu posso até te falar o número de livros aqui... já foram publicados... () durante os cursos de formação de professores indígenas... eh... junto com os/os professores formadores que são consultores contratados pela secretaria... durante esse curso de formação... ao longo desse período... é também criado junto com os professores indígenas um material... né... que eles vão... que serão/que será utilizado dentro da sala de aula... e aí você tem vários livros criados pela/por diversas etnias... nós temos os dos maxacali... xacriabá... e cada etnia é uma... há etnias que são monolíngues em português... então os livros escritos com a

colaboração dos professores xacriabá... voltados para os alunos xacriabá são em português... exclusivamente... agora... os krenak é uma etnia bilíngue... onde você encontra pessoas velhas que ainda fala a língua krenak... e há um trabalho na escola... de resgate dessa cultura e essas pessoas mais velhas... elas dão aula também na escola... por notório saber... né... por terem ainda o conhecimento da língua... ensinam as crianças a língua krenak... então esse material... ele é escrito em português e krenak... já o material em maxacali... ele... os maxacali... a escola né... ela é/ a escola é... a primeira língua em maxacali... então o material é todo escrito em maxacali... havendo livros que são somente em maxacali e outros que são maxacali com tradução para o português... então varia de uma etnia para a outra... esses livros então são/são feitos com a colaboração desses professores durante o curso de formação... e são utilizados nas escolas indígenas... a maior parte deles trata da questão cultural... eh...da questão/ pra o maxacali... fala muito dos mitos... muito pela parte/ seria mais utilizado pelo professor de cultura

D: os rituais...

TSEE: é... os rituais... olha... já foi feita também uma apostila... pela F que foi professora de matemática... que foi uma apostila de matemática que foi eh... foi uma apostila mesmo... foi xerocado... enviado pra todas as etnias... mas aí assim com a colaboração de professores indígenas de várias etnias né... colocando a questão da matemática... mas... eh... esse foi único pelos menos que me lembre que foi escritos por todos eles... de diversas etnias... porque geralmente são livros de etnias diferentes

D: e esses materiais produzidos nos cursos de formação de professores... eles são avaliados pela secretaria de educação e/ou pelo MEC?

TSEE: esses livros... eles geralmente tem a parceria do MEC né...eh... FUNAI... e UFMG né... muitos dos livros não foram produzidos só pela secretaria... foi em parceria... secretaria-FUNAI...secretaria-UFMG... secretaria-MEC... eu não sei te falar se houve uma/uma avaliação de uma comissão... eu acredito que não... eu acho que não... que eu saiba... que eu tenha conhecimento não... uma/uma comissão só para avaliar esse livro... não... quem realmente avalia a/a vamos dizer assim... a utilidade daquele material na escola são os índios... porque se eles não gostarem e acharem que aquilo não é adequado eles não vão usar né... igual por exemplo... o MEC... se o MEC manda/manda eh... livros... esses livros que eu/que as escolas não indígenas...

D: do PNDL?

TSEE: é... recebem... se eles acham que ali não tem nada que vai ser útil pra eles... eles não usam né...então quem na escola indígena/quem determina se um livro é bom ou não... deve ser utilizado ou não são eles... os professores

D: existe alguma forma de assegurar por exemplo... a aprendizagem significativa em termos de alfabetização... letramento e numeramento?

TSEE: os maxacali... é complicado justamente por/porque as crianças aprendem em maxacali... como o programa não tem uma equipe que fala a língua maxacali... inclusive para elaborar testes em maxacali... pra poder ter uma noção de como tá o conhecimento dessas crianças... eh a gente fica sem/sem ter esses dados né... justamente um teste pra você avaliar uma criança em/ uma criança em maxacali teria que ser na... língua dela... e a secretaria não possui uma equipe pra elaborar isso... aliás eh... não só a secretaria... a gente tem muita dificuldade de conseguir pessoas que falam e escrevam em maxacali né... pra elaborar um teste pra poder conseguir esses resultados

D: é facultada aos professores a utilização de livros didáticos do P/PNDL para os anos iniciais?

TSEE: sim... se/se o/a comunidade indígena... é ela quem determina o/a... a questão pedagógica dentro da escola... se ela achar que aquele livro é adequado... que possui um con/ aquele conteúdo está adequado pra realidade daquela criança... eles utilizam né... a gente pode ver muito isso nos xacriabá principalmente né...eu não sei se você quer só os maxacali

D: os maxacali

TSEE: os maxacali poderiam utilizar mas eh... geralmente eles não utilizam... justamente por ser eh/eh...um livro em português... passar pra(s) crianças... as crianças não vão entender porque ainda naquela faixa etária eles ainda não estão aprendendo português... eh... o português é ensinado a eles... é permitido... depois que eles já tem um conhecimento significativo da língua materna né...então... chega... se eles acharem adequado eles utilizam...mas nos maxacali... eu nunca vi acontecendo tá

D: a utilização... no caso da utilização...

TSEE: só uma coisa... eh... o livro... muitas vezes... ele pode servir de suporte para o professor... mas esse professor ele não passa esses livros para as crianças... porque as crianças... elas não vão conseguir entender tá

D: quando um professor... por exemplo... utiliza... esses materiais... livros didáticos do PNDL... que são escritos em língua portuguesa... eh... a secretaria/como é que a secretaria enxerga isso... assim do ponto de vista/ é necessário... não é necessário esse livro... esse livro é só... como você disse... é só um suporte? Porque eh... na verdade eles são alfabetizados na língua maxacali... não é isso?

TSEE: sim... sim

D: então... entre os maxacali...

TSEE: mais tarde... eh... isso é uma informação que quem me passou foi a F... mais tarde quando é iniciado o/o processo de alfabetização em português... também eh... é passado esse/todo esse controle de primeira a quarta em português também... né... e aí pode ser que neste momento eh... o livro seja interessante... agora... eu nunca/eu não assisti a nenhuma aula de português eh... onde o/cada aluno tenha um livro ()

D: ah tá

TSEE: tá... então isso é uma informação que você teria mesmo que/ahn ver com os professores de português dos maxacali... pra ver se eles utilizam esse material ou não... né... porque eu nunca acompanhei

D: tá... e onde existe a utilização desses materiais do PNDL.... eh vocês acompanham eh... a utilização desse material? Por exemplo... no caso do/dos...

TSEE: xacriabá

D: eh... que são bilíngues né... quem é que você disse aí?

TSEE: bilíngue é krenak

D: krenak

TSEE: é

D: os krenak... então... eles têm essa prerrogativa de tá usando o material deles e de tá usando também...

TSEE: é

D: ... o que está escrito em português né?

TSEE: sim... porque... eles têm/ ele eh... o quê que é a escola indígena?... eles vão aprender coisas que vem da nossa sociedade não indígena... e da sociedade deles né...então eles têm o direito de ter conhecimento daquilo que a nossa produz/a nossa sociedade produz né... e aquilo que é da comunidade deles como uma forma de/de preservar... de valorizar a cultura deles também... então ao receber... eh... se eles acharem adequado utilizar aquele material... ótimo... eles é que vão avaliar se é

adequado... ou não... de acordo com a realidade deles... agora... direito de utilizar... eles têm... porque eles têm o direito de ter acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade não indígena

D: ok

D: quanto aos materiais didáticos para o ensino de matemática... nos anos iniciais? De que forma eles propiciam a aquisição de habilidades... por exemplo... pra operar com números... pra resolver situações problema?

TSEE: isso eu não sei te falar... isso aí eu não sei te falar... tem que ser uma pessoa que realmente acompanhe essa questão... porque... ahn/eh... eu nunca acompanhei o trabalho de matemática realizado com eles... acho que poderia te informar melhor as inspetoras que trabalhem com outras etnias... talvez até a F né... porque aí/eh... sobre a matemática eu não sei te falar... porque eu não sou pedagoga né

D: como os eh/ como os alunos maxacali são avaliados pelos professores? Eles são avaliados pelos...?

TSEE: são avaliados... mas assim... a avaliação dos maxacali eh... ela/ela é... vamos dizer assim... ela é um pouco complicada... porque nas outras etnias a avaliação ela passa... não só pela avaliação do professor... mas também da comunidade escolar né... agora nos maxacali... muitas vezes a criança que tá lá... o/os pais não têm o conhecimento pra poder chegar no professor... “não... acho que o meu filho tá com dificuldade nisso”...porque muitas vezes o pai tem o conhecimento menor do que o/o/a es/o grau de conhecimento que o filho já consegue ter na escola né... e... então... essa avaliação... ela fica mesmo por conta do professor indígena ali na observação no dia-a-dia dentro de sala de aula... do maxacali né... do maxacali... porque cada etnia tem sua forma própria de avaliar... mas geralmente passa pelo professor né... e aí não pela observação... dessa forma

D: sabemos que em alguns momentos do PROALFA e PROEB... os maxacali foram submetidos a avaliações externas... existe projeto em andamento para elaboração de avaliações externas específicas para as escolas indígenas de Minas Gerais?

TSEE: há esta eh/há uma demanda pra isso né... pelos indígenas... né... os indígenas querem uma avaliação diferenciada a partir do momento que o que é ensinado na escola... os momentos em que são ensinados né... os conteúdos são diferenciados... a realidade é outra... então é uma demanda de todas as etnias né... inclusive... aqui dentro é uma demanda do programa em relação a outros

departamentos dentro da secretaria... mas que até onde eu sei não há nada de fato acontecendo nesse sentido

D: ok

TSEE: mas é uma demanda grande... principalmente dos Xacriabá... agora... os maxacali... é uma avaliação ainda mais complexa... porque ainda que se a gente faça uma avaliação para todas as outras etnias... tentando fazer de forma que seja eh... o mais próximo possível da comum/da/da realidade de todos eles né... são varias etnias... varias culturas... ainda que se fosse possível fazer isso... pro(s) maxacali ainda seria diferente... porque seria uma avaliação em maxacali... e há um problema muito grande porque nós/em/ o número de/eh eh... encontrar um profissional que seja capaz de aprender essa realidade deles... colocar isso no papel e na língua deles né... então essa é uma dificuldade mesmo

D: você gostaria de coloc/fazer alguma colocação a respeito do/da construção... do monitoramento do projeto politico pedagógico e do material didático eh... utilizado principalmente nas escolas maxacali/dos maxacali?

TSEE: material didático?

D: é... sobre o projeto politico pedagógico... algo que eu não contemplei aqui na entrevista... você gostaria de falar alguma coisa?

TSEE: eh... eu... o que eu acho... é que... o Estado por mais que ele tente atender né... talv/muitas vezes ele ainda não tem um aparato legal de forma a atender ahn... essa diversidade cultural... porque a realidade indígena é muito diversa da nossa... e ainda que a Constituição garanta o direito a diferença... o Estado ele ainda não esta preparado... ele ainda não consegue eh... atender o direito do outro que é diferente sem eh eh... atender essa diferença... vamos dizer assim... ele não por/não possui aparato legal pra atender essa diferença da forma como deveria... muitas vezes... ou a cultura... ela acaba atrapalhando nesse atendimento... ou o atendimento/ou a questão legal ela acaba se esbarrando na cultura... então muitas vezes entram em choque... por exemplo... a questão dos maxacali... eles/eles/eles... eh tem um sistema de alianças que é muito fluidas... então uma hora dois grupos estão juntos... outro momento essa aliança se desfaz né... e aí fica...

TSEE: só um minutinho (pausa para atender telefone)

D: prossigamos?

TSEE: vamos

D: aí você/você estava dizendo?

TSEE: eh... que muitas vezes o que acontece é isso... eh... essa/essa questão do/da questão legal né... apesar de ter o direito...às vezes a burocracia ela esbarra... entra e choque com a questão cultural... ela não consegue atender da forma adequada né... mas isso aí...

D: e você falava/você falava também eh/eh que eles... na mesma hora que eles estão juntos aí eles se separam

TSEE: é... a questão das alianças que são muito fluidas né... eh... dentro da/dentro da... da aldeia..() dois grupos podem estar juntos agora... e dali a pouco por algum/algum motivo essa aliança se desfaz... e aí pode acontecer da aldeia se desfazer... dividir em duas... e aí você ter por exemplo... problemas como do M né... que tava dando aula num/numa escola e de repente você tem a quebra de alianças e ele/e ele como tava sendo contratado pra ser o professor ali... de repente não pode mais eh... justamente porque essa aliança foi desfeita... então como é que se faz?... você tem um professor que tá ali... tá sendo pago pra/prá trabalhar... tá disposto a trabalhar... mas não pode trabalhar naquele local porque... entende?... então como é que/ como é que o Estado lida com essas/ essas questões internas culturais?

D: complicado né... mais alguma coisa TSEE?

TSEE: não... acho que só

D: então eu gostaria de agradecer a você as contribuições... muito obrigada viu

TSEE: por nada.