

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão social

PRÁTICAS INSTITUINTES DE GESTÃO
DAS ESCOLAS XACRIABÁ

Macaé Maria Evaristo dos Santos

Belo Horizonte

2006

Macaé Maria Evaristo dos Santos

**PRÁTICAS INSTITUINTES DE GESTÃO
DAS ESCOLAS XACRIABÁ**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Maria Rabelo Gomes

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2006

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes (orientadora)

Prof. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão

Prof. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite

Prof. Dr. Rogério Cunha Campos

Belo Horizonte, 25 de setembro de 2006

Na vila onde mora o meu amor

Oswaldo Catarino Evaristo

Na Vila onde mora
o meu amor
tem um rio bordado de pedras
pedras bordadas de lodo
lodo bordado de emoções
Um velho barbudo
de calças rasgadas
desce todas as tardes
como o sol, descuidado,
orvalhando de sereno
os olhos ternos da gente.

(...)

Todas as tardes eu chupo manga
e meu amor toma sorvete
com o velho que vai cantando
na primavera do outono.
Como é lindo o meu amor
correndo atrás de borboletas
que tem asas no azul!
A Vila onde mora o meu amor,
Das pedras às emoções,
Parece coisa que existe...

A minha mãe, por tudo.

Para Mariana e Marina, com carinho.

E vamos à luta (Gonzaguinha)

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou a luta com esta juventude
Que não foge da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade
E constrói a manhã desejada

Obrigada,

Marlandes, Moemie, Mara, Lucinha, Verônica, Augusta, Patrícia, Fernanda, Rogerinho, Lila, Kleber, Edmary, Clemência, Carlos Magno, Márcia, Inês, Sílvia, Wilder, Marcilene, Zélia, Henrique, Guga, Levindo, amigos e amigas que compartilham indagações, sonhos e lutas. Chiquinho, Marcelo, Zeza, Zé Reis, Zé Nunes, Éder, Adimar, João Pinheiro, Seu Emílio, que me receberam sempre com muito carinho.

Pilar, Rosaura, Áurea, Afonso, Edna, Romeu, Tadeu, Hercules e colegas da prefeitura de Belo Horizonte, com quem vou aprendendo tanto todos os dias, Catherine, Dayse, Rosa, Cecília, Juliana, Inês, Neusinha, Dona Nancy, Isabel, Marília, Patrícias, Luciano, Elise, Alex, Rosalia, Ivanilde, Magda, Oscar, Juarez Melgaço, Letícia, Marilene, Júlio Palomares, Renata Nunes, Margareth e Valter Luiz, Carlos Marraia, pelo afeto. Carolina, Sílvia (Tuca), e Cris Alvarez por seus préstimos nas horas difíceis. Aos professores (as) e funcionários (as) da Faculdade de Educação da UFMG, em especial Rose, Adriana, Francisco e William da secretaria da pós e Hécio do DAE, pela inestimável atenção. À Ana Gomes, minha orientadora, que me acompanhou nesta caminhada, meu reconhecimento e gratidão.

RESUMO

O estudo aqui apresentado busca compreender as práticas instiuintes de gestão das escolas Xacriabá, dentro do atual contexto político-institucional de implantação da educação escolar indígena específica e diferenciada. Realizou-se um pesquisa de orientação etnográfica, a partir da observação e de entrevistas com diretores (as), profissionais da educação, lideranças indígenas que participam da gestão das escolas.

Fez-se necessária a construção de uma análise histórica para compreender as formas com que os Xacriabá atuaram e atuam politicamente em defesa da constituição de uma rede de escolas públicas em seu território. Tratou-se de identificar os atores que participam desta gestão e de descrever e analisar como vem se dando os processos de escolha dos professores, de instituição de procedimentos e rotinas administrativas e de mediação das relações internas e externas.

Entende-se, que com estas práticas, os Xacriabá, através das suas várias instituições, constroem estratégias diversas e neste movimento vêm colocando em prática uma política cultural, que contesta e dá novos significados à escola, incidindo na construção de uma cultura política alternativa para a educação escolar indígena.

SUMÁRIO

1. Sobre encantamento e desconfiança	8
1.1 Antecedentes	10
1.2 Cultura Política e Política Cultural: diálogos possíveis	12
1.3 Pesquisas sobre educação escolar entre os Xacriabá	19
1.4 Identificação do campo empírico	22
1.5 A seleção dos sujeitos da pesquisa	25
1.6 Procedimentos de coleta e análise dos dados	31
2. Notícias sobre educação escolar em terras doadas aos índios	37
2.1. A ocupação do noroeste mineiro e as primeiras escolas em terras doadas aos índios	40
2.2. Identidade, Terra e Educação: as lutas que marcaram o século XX	45
3. Educação Escolar em Terra Indígena Xacriabá	61
4. Escolas Públicas Xacriabá: desafios políticos da gestão escolar	78
4.1. A escolha dos professores Xacriabá:	83
5. Guerra de Interpretação: desafios sócio-culturais da gestão escolar	101
5.1. Instituição de Procedimentos Administrativos e Rotinas de Trabalho	104
5.2. Mediação das Relações	123
6. Conclusões	128
7. Referências Bibliográficas	135
8. Obras Consultadas	141
9. Anexos	144
9.1. Dados e indicadores a respeito da educação escolar indígena no País: MEC	145
9.2. Carta do Amazonas – I Reunião sobre Educação Escolar Indígena: CONSED 2005	146
9.3. Atos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais	147
9.4. Atos do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais	148
9.5. Plano Noroeste: Lei nº 5.232, de 5 de setembro de 1969	149

1. Sobre encantamento e desconfiança



Figura 01 - Onça Cabocla
Professores(as) Xacriabá Rancharia

Segundo os Xacriabá, uma índia e seu irmão saíram para o mato dizendo que iam caçar. Chegando no mato a fome apertou e eles resolveram, então, fazer um encanto pra não morrer de fome. A índia combinou com o irmão que iria transformar-se numa onça para matar algumas reses na fazenda vizinha. Antes de partir, entregou ao irmão três folhas para que ele colocasse em sua boca quando retornasse, o que lhe permitiria voltar à forma humana.

E assim, ela partiu para cumprir o combinado. Tendo matado as reses, ela voltou correndo, querendo as folhas na boca para quebrar o encantamento. Entretanto seu irmão não lhe reconheceu e ao ver aquela criatura correu em disparada. Foi assim que a índia cabocla ficou encantada para toda a vida e vive até hoje, invisível, protegendo os Xacriabá.

Uma das lições que o mito da Iaiá Cabocla nos ensina é de que para garantir a sobrevivência é preciso abrir mão da inocência. Não é possível sobreviver e ao mesmo tempo desfrutar da vida, ignorando a natureza das coisas, que nos fazem felizes ou infelizes, sem tentar mexer com elas. E que uma vez que você se atreva a encontrar soluções para os problemas, você se transformará, ficará encantado. Encantamento existe? Encantamento, ato ou efeito de encantar, magia, sedução, fascinação, coisa maravilhosa, tentação, transformação.

Encantamento, eis uma boa palavra para falar das escolas Xacriabá, para anunciar as práticas que lhe dão concretude, ainda que muitas vezes e em muitos momentos sejam tão silenciosas, intangíveis. Encantamento é o que percebo nas crianças, que parecem estar todo o tempo e em todos os lugares, não somente nas escolas, entre os Xacriabá. Encantamento é o sentimento que me provocaram em diferentes momentos, as pessoas que se dispuseram, nesta pesquisa, a discutir este tema. Encantamento é o estado em que me vejo, ao tentar descrever e analisar estes processos. Existe encantamento. Encantamento diante da experiência vivida. Encantamento que nos chega por um longo fio de significados e sentidos evocados na descrição de cada um.

Assim é que esse estudo guarda muitos encantamentos. Encantamento e desconfiança. E só para seguir com o assunto explico com Guimarães Rosa, “eu sou eu mesmo, divirjo de todo mundo. Quase que nada não sei, mas desconfio de muita coisa”. Desconfiar, conjecturar, supor, imaginar, suspeitar, duvidar, não se fiar. Desconfio de muita coisa. Desconfio, principalmente, diante da traição dos meus próprios olhos, que de tanto ver, pouco ou quase nada enxergam mais. E assim, prossigo desconfiada de mim mesmo, e o que posso aqui é deixar falar as pessoas que me contaram.

Elas foram muitas, em vários momentos e em diferentes lugares. De manhã, em casa, debaixo do pé de árvore, na porta da prefeitura, nas escolas, de tardinha, esperando uma carona para a cidade, voltando da casa de medicina, nas reuniões das associações, na 1ª Conferência Municipal de Educação de São João das Missões, no forró, *nas noites das aldeias...*

Boa parte deste encantamento e destas desconfianças encontrou inspiração na convivência com vários professores e lideranças indígenas, em especial com os Xacriabá. Também foram construídas solidariamente com professores formadores do PIEIMG – Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais, com o GEDUC - Grupo de Educação Indígena da Faculdade de Educação¹ e com o Literaterras², todos da UFMG.

Um pouquinho de cada vez. No início com muita reserva, diria até cautela, mas sempre com muita sinceridade. E aos poucos fui descobrindo que *tem que fazer muitos remendos para dar um pano pronto*. E foi assim.

1.1 Antecedentes

Meus primeiros contatos com professores e lideranças Xacriabá foram realizados em 1996, no curso de formação de professores indígenas, no escopo do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais³. Este programa é uma parceria dos povos indígenas de Minas Gerais com vários órgãos governamentais, sendo executado através de um convênio interinstitucional da Secretaria de Estado da Educação com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Estadual de Florestas. Daí para frente não parei mais. Muitos anos de trabalho na formação de professores, na coordenação pedagógica do programa, intensas conversas e negociações na implantação das primeiras escolas estaduais indígenas de Minas Gerais.

No começo quase nenhuma informação sobre a agenda do movimento indígena em relação à educação escolar. Até então, toda minha experiência como

¹ Grupo registrado em 2000 no Diretório de Grupos do CNPq, constituído a partir do projeto integrado de pesquisa “Sujeitos Socioculturais na Educação Indígena de Minas Gerais: uma investigação interdisciplinar”

² Grupo de Pesquisa Literaterras: escrita, leitura, traduções, criado em março de 2003, que tem como uma de suas metas subsidiar, a partir de um desenvolvimento específico de teorias sobre a base poético-tradutória das relações interculturais, a elaboração de um Programa Institucional da UFMG para as Populações Indígenas.

³ A criação do PIEI-MG ocorreu em 1995, com o objetivo de implantar escolas nas quatro áreas indígenas que estavam oficialmente reconhecidas e demarcadas até aquele momento: Pataxó, Maxacali, Krenak e Xacriabá. O Curso de Formação para Professores Indígenas formou uma primeira turma de 66 professores em 1999, destes, 47 Xacriabá. Em 2004 formaram outros 71 professores indígenas, dos quais, 60 eram Xacriabá e outros 70 professores iniciaram a formação em novembro de 2004, entre eles 46 Xacriabá.

professora esteve vinculada ao trabalho em escolas públicas de ensino fundamental, em diferentes funções: professora de crianças e de jovens e adultos, coordenadora pedagógica e diretora de escola. Ser professora é uma experiência intensa e criadora, que nos permite aguçar a sensibilidade todos os dias. E assim, nestes tempos, fui aprendendo e apreendendo um novo universo.

Por exemplo, aprendi com a existência de numerosos e significativos projetos educacionais em áreas indígenas, visando à transformação das escolas das aldeias, historicamente destinadas à integração dos índios à sociedade nacional, em escolas comprometidas com o exercício da cidadania indígena. Redescobri a Carta de 1988 que assegura aos povos originários o direito ao território, à educação diferenciada, à autodeterminação. Percebi muitas mudanças acontecendo, fruto das lutas e organização do movimento indígena para que se delineassem novas políticas e práticas indigenistas objetivando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar.

Percebi, ainda, que esta questão é um tanto quanto *alienígena* para boa parte da sociedade brasileira. Isto é tão forte que após tantos anos de minha inserção na educação escolar indígena, e enquanto escrevo este texto, fico um tanto perplexa quando minha filha, que está iniciando o ensino superior, grita para mim espantada enquanto assiste ao Jornal Nacional:

- *Manhê, sabia que tem índio no Rio Grande do Sul?*

Devo admitir que seu espanto não foi muito diferente do meu quando fui convidada para trabalhar na formação de professores indígenas de Minas Gerais. Essa dificuldade de enxergar tantos povos, de reconhecer a pluralidade étnica e cultural de nosso país, de compartilhar a existência do outro foi construída ao longo de muitos séculos, num absurdo processo de *epistemicídio*.

Se há na sociedade brasileira, de forma geral, um profundo desconhecimento e não raramente preconceito e discriminação em relação aos povos indígenas e seus direitos, sobre as múltiplas dimensões que em suas diferenças e igualdades trazem para o patrimônio cultural da humanidade, na escola isto também não é diferente. Há, de maneira geral, um silenciamento sobre estas questões, quando não, a ilusão de primitivismo ou de sociedades sem história. Ao que parece, não se trata de ingenuidade, mas do resultado de um longo processo de exclusão,

marginalização e supressão de várias tradições culturais, políticas e sociais alternativas aos parâmetros constituídos como hegemônicos na sociedade brasileira. Também não é difícil cair nestas armadilhas, quando se trata dos processos de escolarização destes povos.

O estudo, que aqui se apresenta, tentou escapar destas ilusões ao tratar das práticas de gestão das escolas indígenas Xacriabá. A tentativa foi trazer sempre presente os Xacriabá como atores políticos importantes de sua própria história de escolarização. Ao longo deste trabalho fui constatando como os Xacriabá conviveram ao longo do século XX com um ideário desenvolvimentista, modernizador, através da inserção de diferentes agências do Estado, que tinham na educação um de seus pilares, em sua região. De maneira geral, isto parece ter sido muito forte em Minas Gerais.

Ao adentrar neste processo, busquei nos relatos e nas experiências, compreender a forma incisiva com que os Xacriabá atuaram politicamente para o estabelecimento de uma política pública específica para a educação escolar indígena, construindo práticas diferenciadas de gestão da escola. Tentei, nem sempre com êxito, não descuidar do entendimento de que cada povo interage de forma diferenciada entre si e com o Estado.

1.2 Cultura Política e Política Cultural: diálogos possíveis

A escolha de um tema para estudo nos coloca de imediato a questão das opções teóricas para sua abordagem. Ao escolher o tema das práticas de gestão das escolas Xacriabá alguns percursos foram se delineando.

No desenvolvimento do trabalho, as idéias de *cultura política* e de *política cultural* acabaram ocupando um lugar estratégico para entender as práticas de gestão presentes nas escolas Xacriabá. Neste caso, entende-se cultura política o que Alvarez, Dagnino e Escobar (2000, p. 25), com muita propriedade admitem, “como a construção social particular em cada sociedade do que conta como *político*⁴”. A cultura política expressa, nesse sentido, determinados cânones locais que foram consagrados, com êxito, como dominantes.

⁴ Destaque da autora.

Entende-se como política cultural a definição proposta por Jordan e Weedon citados por Alvarez, Dagnino e Escobar:

A legitimação das relações sociais de desigualdade e a luta para transformá-las são preocupações centrais da POLÍTICA CULTURAL. As políticas culturais determinam fundamentalmente os significados das práticas sociais e, além disso, quais grupos e indivíduos têm o poder para definir esses significados. Elas preocupam-se também com a subjetividade e identidade, uma vez que a cultura desempenha um papel central na constituição do sentido de nós mesmos. (...) Ademais para grupos marginalizados e oprimidos, a construção de identidades novas e resistentes é uma dimensão essencial de uma luta política mais ampla para transformar a sociedade (2000, p.22).

A hipótese que permeou todo este estudo é a de que os Xacriabá, através das suas várias instituições, propõem estratégias diversas e neste movimento vêm colocando em prática uma política cultural, que contesta e dá novos significados à escola, incidindo, nem sempre com sucesso, na construção de uma cultura política alternativa para a educação escolar indígena.

Assim, ao reinterpretar instituições como a escola, os diferentes grupos que compõem a comunidade Xacriabá estabelecem um jogo de relações, a partir de uma dinâmica própria, que modifica não só as relações internas, como reelabora também suas intervenções políticas, sua relação com o Estado. Neste sentido, uma política cultural é relacional e ativa.

Ao explorar o político na luta do povo Xacriabá por educação escolar, é importante destacar que a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e (re)produz sua própria cultura. Neste sentido, são esclarecedoras as palavras de Pérez Gomes:

(...) entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (2001, p.131).

Esse mesmo autor argumenta que para entender a cultura institucional da escola é necessário um esforço para relacionar os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações que cotidianamente vão

definindo a vida da escola. Por isso é importante entender as características e as estratégias da escola para lidar com as orientações que os órgãos de gestão do sistema vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar. Da mesma forma, é fundamental entender como alerta Perez Gomes que “a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e o comportamento dos indivíduos e dos grupos” (2001, p.132). Pode-se deduzir daí que as políticas culturais existem também dentro de formações estatais, tais como as escolas.

Trabalhar na formação de professores indígenas me possibilitou vivenciar e compartilhar uma diversidade de situações e concepções distintas quanto à função da escola para estes povos. A possibilidade de refletir sobre estas questões no diálogo com o grupo de professores formadores do PIEIMG, a participação em diferentes atividades do GEDUC e o desenvolvimento deste estudo propiciou-me a compreensão de que a escola assume significados específicos e complementares, cotidianamente negociados pelos diferentes grupos de cada comunidade.

Muitas vezes fui, fomos – todos os formadores - pretexto para o exercício de ações políticas, de negociações de sentidos. Estando presentes e sendo estrangeiros, de certo modo, servimos de mediadores de disputas e maiores esclarecimentos. Uma vez, numa reunião de comunidade na aldeia do Barreiro, logo após a implantação da extensão de série, um dos senhores presentes argüia os professores sobre a escola. Sua dúvida vinculava-se ao tempo cada vez maior que a escola ocupava na vida de seus filhos:

Minhas crianças começaram a estudar e elas gostam muito da escola. E eu apoio, precisa estudá. Mas antes, a escola era pouca, ficava assim uns dois anos e depois seguia com a gente no trabalho da roça. Agora lá vai só aumentando e num para mais. Eu fico me perguntando pra quê? Será que vai servir pra melhorá alguma coisinha? As crianças daqui num era acostumada com escola não. Daí, os professores precisam tê paciência, ensinar o que é escola, pra eles num desgostá. Os professor tem que escutá as família, tem que saber o jeito das crianças. Eu penso e se desgostá da escola, e se num aprendeu o trabalho da roça, como é que vai seguir vivendo?”⁵ (notas pessoais).

⁵ Uma vez que não será feita a análise dos aspectos lingüísticos optou-se por não fazer uma transcrição literal da forma como as pessoas falam, embora sejam mantidas, em certa medida, as marcas da oralidade.

Essa indagação, desconfiada, traz dois aspectos importantes, relativos às transformações que estavam ocorrendo nas escolas Xacriabá, no processo de ampliação da rede de escolarização. Um deles refere-se às alterações nos padrões de socialização da infância e da juventude, tendo em vista a ampliação do atendimento educacional com a implantação das escolas indígenas, passando a ocupar boa parte do tempo de crianças e jovens. E o outro diz respeito à necessidade de articulação dos projetos educativos das escolas com os projetos econômicos, políticos e de auto-sustentação da população.

Às questões como estas, somaram-se muitas outras que me trouxeram um desejo cada vez maior de investigar. Ditas, não ditas, percebidas, elas foram se configurando nesta pesquisa, que encontra seu lugar entre aquelas que consideram importante pensar e construir experiências que muitas vezes repetem a mesma pergunta: afinal, que práticas vêm sendo construídas neste processo de ampliação da escolarização entre os povos indígenas?

Questão que se oferece a uma multiplicidade de análises. No que se refere a este estudo, o esforço foi descrever e analisar práticas de gestão das escolas indígenas Xacriabá. O cenário particular que marca a educação escolar indígena em nosso país é precioso para tratarmos de questões dessa natureza, tendo em vista que no plano jurídico estamos vivenciando o reordenamento do ideário estatal sobre os direitos dos povos indígenas, expresso na Constituição de 1988 e no caso da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ainda está em tramitação no Congresso Nacional, o Projeto de Lei que cria o novo Estatuto do Índio. No plano institucional, há uma série de mudanças na orientação da política indigenista para a educação escolar indígena no Brasil, com o advento da educação escolar indígena, intercultural, específica, diferenciada e bilíngüe.

Cabe ainda ressaltar que o Convênio OIT 169 obriga os governos signatários (Brasil entre eles) a respeitar e garantir mecanismos de negociação, decisão e construção permanentes para que os povos indígenas possam estabelecer suas próprias prioridades, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que este afete as suas vidas, crenças, instituições e bem estar espiritual e as terras que ocupam e utilizam de alguma maneira, e de controlar seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural.

O principal pressuposto defendido pelos grupos indígenas é o de criar mecanismos concretos para garantir o direito geral à autodeterminação. No que concerne à educação esta autodeterminação se relaciona aos processos de gestão local e coletiva das escolas, compreendidos como a possibilidade de influir coletivamente na educação que recebem os filhos e acompanhar o trabalho dos professores.

No caso Xacriabá, pode-se destacar o processo de escolha dos professores pela comunidade como exemplo desta idéia, somando-se a ela, outras práticas, tais como o desenvolvimento de diversos projetos de investigação em parceria com a comunidade local, que visam o mapeamento do patrimônio arqueológico, cultural, histórico e artístico das aldeias. Este conhecimento produzido traz subsídios para o trabalho de sala de aula, para a produção de material didático, mas também contribuem para subsidiar decisões políticas das lideranças e das comunidades das aldeias.

Estes processos de condução coletiva da vida escolar têm sido identificados como gestão comunitária e no caso das escolas Xacriabá, essa característica foi anteriormente anunciada por Gomes:

Um dos aspectos que caracterizam fortemente as escolas Xacriabá é a sua inserção no contexto comunitário local. Como indicador da força do vínculo com a comunidade, podemos citar a proposta feita pelos Xacriabá de dissolução dos colegiados – órgão proposto como instância de participação coletiva nas escolas públicas de Minas Gerais – em função do seu caráter restritivo, segundo uma lógica de representação da comunidade na escola. Para os Xacriabá, as questões relacionadas com a escola são discutidas e decididas em assembleias comunitárias amplas, a mesma instância que decide sobre os demais aspectos de interesse comum. Nesse fórum, o professor é ao mesmo tempo membro da própria comunidade (na maioria das vezes o(a) professor(a) pertence à comunidade local na qual ensina) e responsável pela sua função institucional (2004).

Gestão comunitária é também a qualificação da gestão das escolas indígenas presentes nos Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI⁶. Expressão, ao que me parece, cunhada no interior do modelo corrente de

⁶. O Ministério da Educação publicou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena com o objetivo de oferecer subsídios e orientações para a elaboração

educação intercultural bilíngüe, regulada a partir de intensa mobilização do movimento indígena.

Neste estudo, a intenção foi perceber as especificidades das práticas de gestão das escolas Xacriabá, a partir de algumas indagações, a saber:

- garantir a existência cotidiana de uma escola implica conduzir processos e ações em diferentes níveis do sistema: dos órgãos centrais de gestão, passando pelas unidades escolares, salas de aula e dinâmicas das comunidades. Como se dá a gestão das escolas Xacriabá? Quais os atores nela envolvidos?
- no que diz respeito à gestão das escolas, a tomada de decisão local, não raramente, pode colocar em questão sentidos e significados indígenas e não-indígenas, as políticas públicas e as políticas das aldeias, as tendências políticas internacionais (pela via de informações relativas a organismos como ONU, a UNESCO, e o Conselho Mundial dos Povos Indígenas, entre outros, por exemplo). Como estas tensões vem sendo enfrentada no âmbito das escolas das aldeias?
- que relação pode existir entre processos de gestão escolar e projetos comunitários mais amplos que envolvem aspectos econômicos, políticos e de auto-sustentação do povo Xacriabá?

Estas questões permearam todo este estudo e propiciaram uma reflexão sobre as dificuldades colocadas para uma educação que se propõe intercultural. Dificuldades que muitas vezes começam pela ausência de esquemas próprios, específicos, para a compreensão do que está acontecendo.

Assim é que os sentidos e significados percebidos foram muitas vezes difíceis de ser apreendidos por algumas categorias aludidas neste estudo, tais como gestão escolar, participação da comunidade, papel do diretor, algumas vezes desprovidas de sua complexidade original e outras vezes de forma insuficiente para explicitar de forma coerente as práticas e os discursos dos sujeitos sobre sua atuação.

de programas de Educação Escolar Indígena, bem como, para subsidiar a produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas.

Insuficientes porque se tornam altamente vulneráveis e problemáticos quando utilizados em universos de sentidos diferentes. Em boa medida, esse sentimento parece evocar a crítica de Boaventura Santos (2005) a uma *razão indolente*, cujos esquemas não captam suficientemente a experiência.

Assim, a escolha que fiz, enquanto escolha analítica e não como critério de definição, grau de importância ou hierarquia nos aspectos que serão tomados em análise, é a de privilegiar aqueles aspectos da experiência que permitem reconstruir uma matriz instituinte das práticas de gestão escolar, fruto da dinâmica social na qual esta escola está inserida. Compreendendo, assim, a escola como espaço de construção social (Ezpeleta, 1989), que traz em si uma dimensão instituinte, pois fruto da dinâmica social em que está inserida, e também, uma dimensão da estrutura escolar da qual faz parte.

Neste sentido, meu propósito foi a apreensão daquilo que propriamente institui as práticas e escolhas feitas pelos indivíduos e grupos, em situações frente às quais se colocam alternativas distintas de definição quanto à gestão das escolas.

A preocupação inicial aliava-se à necessidade de ser consoante com o conceito de cultura, ao incorporar um olhar etnograficamente informado ao estudo realizado. Recorro a Rockwell (1997) quando nos convida a repensar a idéia de uma única cultura escolar, que representa, de maneira relativamente simples, a cultura dominante. Para esta autora, a idéia de cultura escolar homogênea desaparece frente à heterogeneidade de práticas e significados que se encontram nas escolas reais.

Se empieza a pensar en la cultura en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas (Rockwell, 1997, p.28).

Esta abordagem do conceito de cultura escolar vai admitir uma pluralidade no interior de cada grupo social e uma relação dinâmica entre sujeitos e culturas. Nesse sentido, a opção feita para este estudo foi, então, buscar um desenho de pesquisa que de forma empírica trouxesse o contexto de produção e reprodução das práticas de gestão escolar, suas permanências e discontinuidades.

A idéia de contexto aqui apontada envolve uma variedade de problemáticas que incluem:

(...) as questões históricas de constituição e re-emergência das comunidades indígenas neste Estado e do significado da escola neste processo; as questões atuais da implementação e acompanhamento da formação dos professores indígenas e do próprio funcionamento das escolas nas diferentes áreas; além das perspectivas e possibilidades que a escolarização sistemática inaugura para as populações indígenas, chamando em questão um panorama futuro em que se entrelaçam práticas escolarizadas e não escolarizadas, práticas econômicas e sociais, práticas políticas e externas à comunidade.(Gomes, Gerken, Álvares, 2001, p. 5)

Neste caso, a pesquisa volta-se para o estudo de práticas de gestão escolar de um povo indígena que vem reconstruindo uma nova escola em sua cotidianidade, em diálogo com as diversas experiências escolares que viveram os sujeitos nas escolas do passado. Neste caso, uma pesquisa que toma como suposto que nas culturas escolares sempre estão em jogo diferentes ordens normativas que entram em conflito ou em cumplicidade. Assim, busquei pensar a escola como espaço de construção social, entendendo as estratégias sociais, gestadas pelos Xacriabá, que imbricam política e cultura construídas a partir de valores, normas e concepções de mundo compartilhadas, mas que implicam, também, em opções e estratégias políticas.

1.3 Pesquisas sobre educação escolar entre os Xacriabá

A produção acadêmica sobre a educação escolar entre os Xacriabá é recente e se deu no âmbito da construção do GEDUC, no qual também se insere este trabalho. Apresenta como enfoque comum a análise sobre o contexto de emergência da educação escolar indígena, tomando as comunidades indígenas do Estado de Minas Gerais como campo empírico das investigações. Objetiva captar as formas como estes povos se apropriam e reinventam a escola e os conhecimentos dela advindos, a partir de conhecimentos próprios, no marco de projetos educativos hegemônicos. Dentre os vários relatórios produzidos, documentos coletados e pesquisas realizadas, gostaria de acentuar três trabalhos devido à correlação específica com o estudo ora apresentado.

O projeto integrado de pesquisa *Sujeitos Socioculturais na Educação Indígena de Minas Gerais: uma investigação interdisciplinar*⁷, primeiro trabalho do GEDUC, foi formulado a partir de uma temática ampla:

Compreensão das mudanças que ocorrem nas comunidades indígenas com a introdução das práticas sociais que caracterizam o processo de escolarização – em particular no que diz respeito à apropriação da língua escrita por parte de comunidades de tradição oral – e do processo de modernização em geral, dentro do atual contexto político-institucional e econômico-ambiental.

Esta pesquisa mapeou elementos importantes sobre os processos de escolarização entre os Xacriabá e os Maxakali. Seus resultados beneficiaram muito este estudo e apontaram perspectivas a serem consideradas em sua execução. Entre as diversas conclusões destacarei a recorrente afirmação destes grupos como atores coletivos com forte incidência nas dinâmicas sociais de contato e a identificação de estratégias próprias quanto à forma de condução de seu processo de escolarização, estratégias que refletem os interesses e a visão que cada povo tem da escola e das possibilidades que ela oferece.

E, ainda, a percepção de diferenças significativas, relacionadas às matrizes históricas e culturais que informam, em cada grupo, a estruturação do contexto escolar. No caso deste estudo nos interessa aprofundar nas matrizes históricas e culturais que informam as práticas atuais de gestão das escolas.

Cabe ressaltar que a documentação e dados colhidos no âmbito dessa pesquisa⁸ revelaram-se fundamentais e estratégicos, pois contribuíram para uma compreensão mais ampla de traços particulares do processo de escolarização entre os Xacriabá e também para orientar algumas opções metodológicas deste estudo.

⁷ GOMES, A. M. R.; GERKEN, C.H.S.; ÁLVARES, M. M. (2001) – *Sujeitos socioculturais na educação indígena: uma investigação interdisciplinar*. Projeto Integrado de Pesquisa, UFMG, FunRei.

⁸ Cito os documentos:

- 1) “Relação das escolas Rurais do Município de Itacarambi”
- 2) Ofícios de autorização das escolas cedidos pela Prefeitura de Itacarambi. Algumas dessas escolas foram identificadas pelo município de Januária (datadas até 1962). As outras, até onde os documentos nos informam, foram reconhecidas sob a administração da prefeitura de Itacarambi, que teve sua emancipação a partir de 1962. Nos documentos essas escolas integram o conjunto das escolas municipais rurais de Itacarambi;
- 3) Memoriais produzidos pelos alunos professores indígenas como exigência para a conclusão do Curso de Formação de Professores (uma das ações do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais).

Na tese de doutorado *Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía*, Alvarez Leite (2002) faz uma análise da escola Xacriabá, situando-a como ferramenta de luta na experiência dos movimentos indígenas por educação. A partir do estudo sobre as mudanças nos conceitos de esfera pública/ política e esfera privada: Nação e Estado Nacional, Estado e Sociedade Civil, a autora busca compreender quais são os caminhos para discutir os Movimentos Sociais, pertencimentos comunitários e Cidadania.

Por essa via, a autora entra no debate entre o geral e o específico, o global e o particular, que se concretiza no campo da identidade cultural, na tensão entre universalismo e relativismo e no campo da política na tensão entre liberalismo e comunitarismo. Numa ampla abordagem, Alvarez Leite (idem) trata da tradição escolar entre os Xacriabá, das mudanças nos processos de controle por parte do Estado, da escola como instituição social, da escola como instituição educativa, da escola pública específica e diferenciada e dos desafios de politizar o escolar.

Na dissertação “A cultura na escola ou escolarização da cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá”, Pereira (2003) investiga a vida cotidiana das crianças Xacriabá, através da incursão em uma situação específica: a prática de pinturas de casas, na aldeia da Caatinguinha.

Observando as mulheres pintoras da Caatinguinha, a autora constata:

(...) o significado que eu procurei na pintura de toá, à luz do meu olhar, foi bem diferente do que eu encontrei. O fato em si, ter casas pintadas ou ser uma pintora de casas não é o mais importante. O que o tornou relevante foi o entorno que foi se revelando pelo olhar do pesquisador. Foi então que pude entender que respeitar os princípios estruturantes da vida cotidiana do povo Xacriabá significa estar atento às dinâmicas que produzem essas práticas e não, necessariamente, ao produto que delas derivam. (Pereira, 2003).

Continuando esta análise, a autora vai chamar a atenção para a indissociabilidade entre processos e produtos, na medida em que para as mulheres pintoras a questão está no significado atribuído ao que fazem, e não apenas na coisa em si. Isto posto, fica uma questão para o estudo das práticas de gestão escolar. Esta indissociabilidade entre processos e produtos também estaria presente neste caso? Que significados são atribuídos pelos Xacriabá a estas práticas?

Destaco aqui estes trabalhos, pois foram fundamentais na constituição deste estudo. Eles me motivaram a avançar num diálogo mais profícuo entre as características particulares do povo Xacriabá e as características mais comuns à região, e a tentar buscar ainda que fragmentos de uma história de longa duração inscrita nos movimentos deste povo por escolarização, para entender os processos em curso.

1.4. Identificação do campo empírico

Compreender melhor as práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá é o objetivo deste trabalho, que foi realizado com diretores, professores, profissionais da educação, lideranças indígenas que participam do processo de construção das escolas indígenas Xacriabá.

Segundo dados da FUNAI, os Xacriabá representam a maior população indígena do estado de Minas Gerais. Em junho/julho de 2003, foram recenseadas 6442 pessoas, distribuídas em 26 aldeias e 25 sub-aldeias. De um modo geral, as aldeias ou agrupamentos de aldeias se organizam por um conjunto de núcleos familiares estendidos, que compreendem a pessoa de referência, o cônjuge, os filhos, além de outros parentes e agregados que residem naquele domicílio devido aos laços de parentesco ou amizade, sem nenhuma contrapartida em dinheiro, ou seja, não são empregados neste domicílio e nem pagam aluguel para residirem no domicílio (IBGE, 1998).

Belo Horizonte, Terra Indígena Xacriabá, ir e voltar: 1500 km de sacolejos, risos, lágrimas, cantigas, convivência, conhecimento. Muita estrada para caminhar, sol, longas viagens, sol, chuva, poeira, sol, água muito pouca. Aprendi na escola que água não tem gosto, mas no Xacriabá tem. No início, foi difícil acostumar, mas com o tempo a gente aprende. Se olhar no mapa, aí não tem dúvida, sertão de Minas Gerais, muitas estradas de terra e divisa com Bahia.



Figura 02 –Sílvia Magalhães, 2006 - Mimeo

A economia é baseada no trabalho familiar e a produção voltada para garantir o consumo doméstico e a reprodução do grupo. As condições do solo e a escassez de água são responsáveis pela baixas produções agrícolas, insuficientes para gerar renda capaz de satisfazer as necessidades básicas das famílias. Essa situação leva muitas famílias a dirigirem parte da mão-de-obra para atividades fora do território, em áreas rurais ou urbanas, como alternativa para se alcançar o equilíbrio. Muitos jovens, com idade entre 16 e 18 anos, iniciam-se em uma rotina de migração em busca de trabalho em outras regiões, motivados pela necessidade de buscar outras fontes de renda. Essa situação foi descrita pelo professor Francisco num depoimento durante o curso de formação de professores indígenas no Parque do Rio Doce, em 1997:



Francisco iniciou o curso de formação muito jovem, com 15 anos. Foi professor e coordenador da Escola Xuxurank. Em 2005 era coordenador geral da OEIX e secretário de Educação de São João das Missões.

O povo lá vive mais é do trabalho nas roças, mas passou muito tempo sem chover, esse ano foi uma seca muito grande. Saímos de lá não estava chovendo ainda. Agora, eu estou ouvindo falar que começou a chover lá. Na aldeia, é muito difícil ver água, tem lugar que tem bastante água, outros já não têm nada. Como na minha aldeia mesmo, o córrego é fraco, nós usamos mais é a água do poço artesiano, porque a água do riacho mesmo só dura quando está chovendo. Nessa seca que teve, o riacho ficou seco. Até para dar água para a criação, a gente tinha que sair longe. A sorte é que minha aldeia não é tão longe assim de onde tem água, mas para as outras pessoas fica. Lá, a maioria dos jovens vai para as usinas, cortar cana, e os outros que ficam lá trabalham nas roças mesmo. Eles vão para o interior de São Paulo, Colinas ou para o Mato Grosso. É muita gente. Todo ano, os homens vão e voltam, ficam seis, nove meses e voltam para a casa. Chega o tempo, eles tornam a ir. Mas não esquecem da roça na aldeia, chegam no tempo de começar a cortar a roça, colhem, plantam e quando terminam de colher, de novo vão para as usinas. As mulheres, umas ficam na aldeia trabalhando, outras vão para Itacarambi arrumar serviço de empregada, não são todas não. Aquelas que ficam, trabalham na roça, produzem alguma coisa para vender, fazem artesanato como alguns carpinteiros, que fazem cama, banco, essas coisas. Tem uns que têm criação, vendem quando precisam comprar alguma coisa. Quem tem faz isso, porque não é todo mundo. A caça ainda existe, só que é um pouco difícil, existia mais antigamente. As pessoas contavam que lá era diferente, que existiam muitas caças, tinham vários tipos de bicho, tinha muita onça, hoje, é difícil a gente ver, tem pouca. Tem caças que não existem mais não, acabou.

É assim, a migração tem sido uma das estratégias construídas pelos Xacriabá para garantir a sua sobrevivência, explicitando um fenômeno já identificado por Woortmann (1990) ao descrever a migração como um dos espaços sociais construídos pela população do campo para continuarem se reproduzindo física e socialmente.

Na atualidade, novos fatores têm contribuído para a geração de ocupações não agrícolas na Terra Indígena Xacriabá, dentre eles, as expansões dos serviços públicos de saúde e educação. Outras ocupações, tais como professoras(es), merendeiras, faxineiras(os), agentes de saúde, motoristas, agente sanitários, que até

bem recentemente tinham uma presença bastante restrita ou nem existiam, têm propiciado o surgimento de um grupo de pessoas, com poder aquisitivo diferenciado. Também se destacam as famílias cuja única renda fixa é proveniente de aposentadoria e do programa Bolsa Família do Governo Federal. Os reflexos da existência desse novo grupo com poder econômico diferenciado nas relações de solidariedade tradicionais e de poder ainda são pouco conhecidos.

Também se desconhece os impactos nos padrões de organização social e cultural da maciça presença da escola. Os dados disponíveis nos permitiram verificar que a implementação das escolas estaduais indígenas significou um aumento expressivo no número de alunos atendidos nas escolas indígenas Xacriabá, que passaram de cerca de 800 alunos em 1995, conforme diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado da Educação, para 2189 alunos em 2005, aproximadamente um terço da população. Assim, o povo Xacriabá, em menos de 10 anos, elevou os índices de acesso à escolarização para crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos, garantindo vagas para quase a totalidade das crianças e adolescentes em idade de ensino fundamental. O relatório final de atividades da pesquisa *Conhecendo a Economia Xacriabá*⁹ identifica que a categoria “estudante” é, na atualidade, a terceira principal ocupação declarada pela população Xacriabá, na faixa etária de 10 a 79 anos.

A continuidade dessa expansão ainda está bem presente, com reivindicação de abertura de outras modalidades de ensino (educação infantil e educação de jovens e adultos). Em 2004 iniciou-se o Ensino Médio e em 2006, 110 professores Xacriabá iniciaram o ensino superior na UFMG. É neste processo de expansão da escolarização implementado pelos Xacriabá que buscamos explorar alguns desafios para a gestão das escolas.

1.5 A seleção dos sujeitos da pesquisa

A partir da escolha das escolas Xacriabá e da solicitação e permissão das lideranças, iniciei uma pesquisa exploratória sobre as associações e organizações, durante o mês de julho de 2004. Num primeiro momento o interesse era entender um

⁹ASSOCIAÇÃO INDÍGENA XAKRIABÁ; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Conhecendo a Economia Xacriabá*. Relatório Final de Atividades. Belo Horizonte: Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (CERIS), 2005.

pouco mais o funcionamento das associações e organizações que ganharam força dentro da Terra Indígena Xacriabá, concomitantemente ao processo de implantação das escolas estaduais indígenas. Fundamentalmente o que se pretendia era compreender quais práticas e estratégias de resolução dos problemas locais vinham se constituindo neste processo e observar as dinâmicas de participação comunitárias aí existentes.

Meu objetivo, com esse movimento, era, propiciar um deslocamento no modo de pensar as escolas, garantindo uma nova forma de imersão no campo de estudos. Partia do pressuposto de que aguçar o olhar para as práticas de gestão das associações me permitiria engajar em um processo de (re)apreensão do contexto local e construir um novo olhar sobre as experiências de gestão das escolas Xacriabá, criando bases para as análises subseqüentes.

Neste processo foi possível mapear quatro associações indígenas e duas organizações¹⁰, sendo uma delas a Organização da Educação Indígena Xacriabá (OEIX). Nesta ocasião, todas as entidades apresentavam livro de atas de sua criação e estatuto aprovado em assembléia dos membros, sendo possível constatar que cinco delas estavam com estes documentos devidamente registrados em cartório, uma delas estava com problemas para o registro da ata de troca de diretoria e quanto a uma delas não havia informação suficiente. Além do levantamento de documentos como estatutos, livros de atas, também realizei algumas entrevistas com membros da diretoria e associados destas entidades.

As entrevistas trataram basicamente do processo de constituição das diversas associações, das finalidades da entidade, dos processos de tomada de decisão, das ações e projetos desenvolvidos ou reivindicados, das dificuldades e êxitos encontrados e de sua articulação com as escolas. Após todas as conversas realizadas, surgiram algumas hipóteses, várias idéias que apresento a seguir.

As associações vêm se configurando como um espaço de formação, inclusive para professores e diretores das escolas. A participação em assembléias e

¹⁰ Associação Indígena Xacriabá - aldeia Brejo do Mata Fome; Associação Indígena Xacriabá – aldeia Barreiro Preto; Associação Indígena Xacriabá – aldeias Sumaré e Peruaçu; Organização da Educação Indígena Xacriabá – todas as aldeias; Associação Indígena Xacriabá – aldeias Santa Cruz e São Domingos; Associação Indígena Xacriabá – aldeia Rancharia; Organização dos Grupos de Roça do Povo Xakriabá - todas as aldeias.

encontros das associações, bem como em sua gestão, tem contribuído para a construção de capacidades, habilidades e conhecimentos necessários a uma liderança política e para um processo de capacitação na gestão e para a gestão de projetos comunitários. Em muitos casos, mesmo as pessoas que participam de associações que ainda não conseguiram aprovar, ou mesmo desenvolver por conta própria algum projeto, seguem se reunindo, discutindo seus problemas e buscando formas de solucioná-los. É o caso das Associações de Rancharia e de Sumaré e Peruaçu.

Além de espaço educativo, a constituição de associações tem-se configurado como uma das estratégias de luta e garantia de melhoria na qualidade de vida. Os Xacriabá têm assumido, por meio das associações, várias atribuições do Estado, passando eles mesmos a executar programas, como, por exemplo, a construção de creches, a recuperação e construção de habitações, ações de reflorestamento, recuperação de nascentes e matas ciliares. Ainda que reconheçam que, muitas vezes, as associações acabam funcionando como uma estratégia de desobrigação do Estado, os Xacriabá constroem associações, pois vêm nelas, também, um mecanismo de luta para obrigar o Estado a atuar dentro do território na garantia de seus direitos.

Assim, vão construindo várias associações por aldeias, por regiões, articuladas pelos diferentes líderes locais. Ao mesmo tempo em que isto pode representar uma tensão entre diferentes interesses, este fenômeno não impede que as diferentes associações trabalhem em conjunto, sempre que necessário. A estratégia de conhecer um pouco melhor o trabalho das associações permitiu perceber que há gradações bastante diferenciadas no que diz respeito ao envolvimento dos professores com estas atividades. Há, neste caso, uma importante expectativa, principalmente das lideranças mais antigas, quanto à participação dos professores indígenas na assessoria técnica e nos contatos interinstitucionais das associações, no que diz respeito à leitura e escrita de projetos, no planejamento e execução das ações, bem como no acompanhamento das prestações de contas. Foi possível perceber, ainda, que a inserção dos(as) professores(as) nestas entidades coloca novas demandas para a formação destes(as) e para a gestão das escolas.

Outro aspecto interessante diz respeito à constituição da Organização da Educação Indígena Xacriabá. A idéia inicial era criar uma associação corporativa de professores. No debate com a comunidade, esta proposta não foi aceita e o

resultado foi a criação de uma organização em defesa do direito à educação, aberta à participação de toda a comunidade e com as lideranças tendo acento na coordenação geral desta entidade.

Conhecer melhor as associações Xacriabá me permitiu compreender que as práticas de gestão das escolas estavam sendo construídas não apenas pelos professores, mas com a participação de outros atores. Percebi que essas associações parecem estar, em boa parte do seu tempo, fazendo interface com as escolas, principalmente no que diz respeito à luta pela educação dentro do território Xacriabá, produzindo novas práticas que informam a gestão escolar.

Esta fase exploratória me possibilitou delinear e delimitar melhor o objeto da pesquisa, podendo definir o *locus* da pesquisa e também os seus sujeitos. Fundamentalmente, esta fase exploratória, na pesquisa, contribuiu *para* “um exame mais focalizado das práticas culturais, eventos ou processos particulares” (Green, 2005, p. 31).

Optei por trabalhar com as quatro escolas estaduais indígenas, na realização de pesquisa de cunho etnográfico, nos termos propostos por Ezpeleta & Rockwell (1996)¹¹ para abarcar perfis diferenciados, tendo em vista o número de alunos e de professores, níveis e etapas de ensino ofertado, escolas com funcionamento em três turnos, escolas que já existiam antes da implantação das escolas estaduais indígenas e escolas recentemente criadas.

Atualmente funcionam escolas em 26 aldeias e 3 sub-aldeias do território Xacriabá. Para efeitos de administração, as escolas estão agrupadas em quatro unidades administrativas, cada uma delas com sua estrutura de colegiado, secretaria e caixa escolar sob responsabilidade de uma direção com composição distinta. Vide Tabela 01.

¹¹ A esse respeito, ver também Rockwell & Mercado, 1986.

Tabela 01 - **PERFIL DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS**

	BUKIMUJ U	XUCURANK	KUHINAN	BUKINUK
Nº de alunos(a)	1208 no Ensino Fundamental 82 no Ensino Médio	35 na Educação Infantil 354 no Ensino Fundamental	173 no Ensino Fundamental	34 na Educação Infantil e 454 no ensino fundamental
Nº de aldeias	18	8	2	6
Nº de turnos	3	3	3	2
Prédios escolares construídos ¹²	02	03	-	-
Composição da direção e corpo docente	Um diretor, um vice-diretor e 68 professores	Uma diretora e 27 professores	Um diretor e 10 professores	Um diretor e 33 professores
Organização dos tempos escolares	Ensino Fundamental Ensino Médio	Educação Infantil, Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental até a 6ª série	Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria de Estado da Educação e escolas pesquisadas

Em relação aos colegiados destas escolas, cabe esclarecer que os Xacriabá não lograram o reconhecimento pela Secretaria de Estado da Educação de suas assembléias comunitárias amplas em substituição ao colegiado, conforme já discutido por Gomes (2004). Como ainda não se estabeleceram mecanismos administrativos específicos para as escolas indígenas, as escolas Xacriabá tiveram que constituir colegiados escolares, ainda que, não raramente, esta instância de participação representativa servisse mais para responder às demandas institucionais postas pelo Estado, do que para efetivamente responder às demandas administrativas das escolas. Na prática, o que acaba se configurando são reuniões com maior participação da comunidade.

Tendo definido as escolas, foram selecionadas as pessoas para entrevista e observação, tendo como critério as seguintes orientações:

- homens e mulheres
- todos os diretores, diretoras e vices das escolas estaduais indígenas
- coordenador da Organização da Educação Indígena Xacriabá
- antigos e atuais professores(as) e profissionais das escolas

¹² Prédios escolares construídos após a implantação das escolas estaduais indígenas.

- lideranças que participaram do movimento de reivindicação das escolas indígenas e acompanharam sua posterior implantação

Na impossibilidade de entrevistar todas as pessoas, busquei uma composição heterogênea, com sujeitos que pertencessem a categorias representativas dos diferentes segmentos. Todavia, não foi possível atender a todas essas exigências, pois em alguns casos os sujeitos se enquadravam em mais de uma categoria, tais como professor com filho(a) estudando na escola, auxiliar de serviço com filho(a) estudando na escola, liderança e pai de professor(a).

Foram entrevistados:

- os quatro atuais diretores das escolas e dois ex-diretores bem como o único vice-diretor existente. Neste grupo há apenas uma mulher. As idades variam de 25 a 30 anos, sendo atualmente todos casados. Todos tinham concluído o curso de formação de professores indígenas, nível médio.
- duas lideranças, sendo uma delas o vice-cacique da época da implantação das escolas indígenas, de 54 anos, casado, pai de uma professora da escola indígena e o outro, o atual cacique da Terra Indígena Xacriabá de Rancharia, casado, pai de aluno e pai de professor da escola indígena.
- cinco professoras e uma auxiliar de serviço/ canteira. Todas elas estavam casadas, com idades variando entre 25 a 40 anos. Das cinco entrevistas, foram selecionadas quatro para serem analisadas, incluindo a entrevista com a auxiliar de serviço, por se apresentarem mais significativas para a temática, a partir da comparação por contrastes e recorrências.
- o coordenador geral da Organização da Educação Indígena Xacriabá, homem, casado, com idade de 29 anos.

Inicialmente esta era a composição da amostra, mas no desenvolvimento do trabalho entrevistei também a primeira professora normalista da região, um missionário do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e um dos primeiros coordenadores do PIEIMG. A primeira foi entrevistada com o objetivo de

trazer elementos e práticas escolares anteriores à constituição desta escola indígena e o segundo, por ser o CIMI um ator de importante atuação política na área indígena Xacriabá anterior ao processo de implantação das escolas. O CIMI não foi chamado a participar dos processos decisórios no processo de implantação da escola indígena, mas interferiu por sua ação política. Neste quadro, fez-se necessária uma entrevista com um dos formuladores do PIEIMG, que foi coordenador e professor formador durante muitos anos. Estas entrevistas adicionais foram importantes para a configuração de múltiplos pontos de vista sobre o processo.

1.6 Procedimentos de coleta e análise dos dados

O trabalho de campo iniciou-se em abril de 2005, encerrando-se em outubro do mesmo ano. Durante este período, tive momentos intensos de trabalho nas escolas e na comunidade. Inicialmente tive que tomar certos cuidados. A longa proximidade construída no trabalho com este grupo obrigou-me a uma série de esclarecimentos sobre minha nova forma de participação nos trabalhos. Minha sensação foi a que, apesar de todas as minhas explicações, não havia este entendimento e quase sempre eu era novamente chamada para responder, dar notícias, assessorar professores e diretores em seus processos de trabalho. Nestes momentos foi muito difícil sair do lugar de professora, de representante do Estado, de militante, escapar dos esquemas anteriormente construídos para o lugar de quem escuta, de quem indaga. Todavia, a experiência e o conhecimento das pessoas do lugar também me auxiliaram muito e me permitiram estar em lugares hegemonicamente masculinos, que possivelmente estariam vetados para uma pesquisadora, não fosse a longa relação de confiança estabelecida. Neste sentido, os anos de convívio foram, inestimavelmente, úteis para o trabalho.

Foi um longo processo de negociação de papéis, de longos esclarecimentos aos diferentes grupos em relação ao trabalho da pesquisa, ao objeto de investigação e aos possíveis desdobramentos que um estudo desta natureza pode propiciar. A busca de informações se deu através de um processo constante de (re)conquista de um novo lugar baseado no diálogo com os diferentes sujeitos e na disposição de cada um em participar e construir novos olhares sobre suas práticas diárias.

Foram muitos desafios, alguns deles aliados à própria opção metodológica de recorrer à etnografia como lógica-em-uso da pesquisa, tal como proposto por Green:

Norteados por conhecimentos teóricos particulares, etnógrafos buscam compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectiva êmica, ou de um membro da comunidade (2005, p. 28).

O corpo do material constituiu-se de entrevistas, observação participante e análise documental por se tratar de importantes componentes da realização da pesquisa qualitativa, que se justificam a partir do trabalho formulado. Neste caso, a observação participante deu-se de maneira não sistemática e complementar, e foi, sem dúvida, facilitada pelo longo tempo de trabalho anteriormente realizado com os (as) professores (as) Xacriabá e, também, muitas vezes dificultada pela distância de Belo Horizonte à Terra Indígena Xacriabá e pelas condições de deslocamento dentro da área, o que muitas vezes impediu o cumprimento das agendas programadas. A análise documental buscou recuperar uma dimensão histórica mais ampla.

A pesquisa de campo iniciou-se em março de 2005, encerrando seu período mais sistemático de observações e entrevistas na Terra indígena Xacriabá em outubro do mesmo ano, com algumas visitas à terra indígena e às escolas e encontros em situações de trabalho e estudo dos sujeitos pesquisados em Belo Horizonte e Montes Claros. Nas etapas de campo, acompanhei o cotidiano imprevisível dos(as) diretores(as) das escolas. Foram inúmeras viagens para resolver problemas administrativos, junto ao comércio local, à superintendência de ensino e várias outras instituições governamentais e não governamentais. Acompanhei as direções das escolas em várias reuniões nas aldeias, para tratar de diferentes assuntos, tais como: saúde, educação, saneamento básico, financiamento para agricultura, divulgação de editais de projeto da Carteira Indígena, Bolsa Família, do Ministério do Meio Ambiente, do FNDE, dentre outros.

Várias vezes servi de intérprete destes editais e constatei quão inadequados são para atender às demandas a que se propõem, uma vez que as exigências colocadas, acabam por excluir o público a que se destinam. Pude perceber dificuldades da mesma ordem nos processos de cadastramento das famílias para os Programas Bolsa Escola e Bolsa Família do governo federal. As exigências quanto à

documentação, assim como os prazos previstos são inadequados para o público atendido e acabam por tornar-se fator de uma nova exclusão.

Mesmo havendo um esforço de minha parte para manter um distanciamento das atividades que anteriormente realizava, em algumas circunstâncias as pessoas continuaram a me situar em participação, o que também contribuiu para este estudo. Nesses momentos, de contato direto com o fenômeno observado, pude obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos (Mynaio, 1984).

Baseei-me nas orientações teórico metodológicas descritas por Spradley (1979), citado por Burgess (1997, p.122), que aponta três questões para a organização das entrevistas. Em primeiro lugar, as questões descritivas que permitem ao informante fazer declarações acerca das suas atividades. Em segundo lugar, as questões estruturais que procuram determinar como é que os informantes organizam os seus entendimentos e, finalmente, questões de contraste que permitem aos informantes discutir os significados de situações, dando-lhes uma oportunidade de comparar situações e acontecimentos no seu mundo.

As entrevistas foram do tipo semi-aberto. Ainda que se tenha feito uso de um roteiro semi-estruturado dos temas abordados, tal roteiro foi bastante flexível, supondo uma postura aberta do entrevistador, de modo que o entrevistado discorresse amplamente e sem constrangimentos a respeito do tema solicitado. O roteiro teve como eixo temático a gestão das escolas indígenas:

- experiência escolar
- percurso profissional, como se tornou professor(a), diretor(a);
- percepção das escolas em relação aos diferentes atores e como lidam com os conflitos
- descrição das práticas cotidianas de gestão
- participação das famílias, lideranças, comunidade
- perspectivas para as escolas

As entrevistas se assemelharam muitas vezes a conversas, tendo em vista a proximidade e o conhecimento dos sujeitos (Bogdan e Biklen, 1990, p.34). A construção deste espaço da conversa, do depoimento e da reflexão, muitas vezes feita

ali mesmo, teve muitas vezes o efeito de tomada de consciência, pelos próprios sujeitos, de sua atuação.

As entrevistas se fizeram por registro eletrônico e também registro gráfico. Anotação simultânea ou uso de gravações. Neste processo, muitas fotografias foram produzidas e em alguns casos algumas filmagens.

Neste estudo, a observação incidiu sobre uma série de aspectos, tais como as funções e rotinas dos(as) diretores(as), a organização dos tempos e espaços, o compartilhamento de tarefas e responsabilidades, as relações com o aparato estatal e outras organizações e sobre a percepção desses aspectos pelos sujeitos, de forma a revelar seus significados.

O processo de imersão no campo levou-me à produção de várias notas, incluindo as anotações pessoais, e também, as transcrições das entrevistas, documentos, estatísticas oficiais, atas e fotografias. Neste estudo, as notas de campo se configuraram como espaço de descrição e reflexão e foram importantíssimas no momento de escrita da dissertação; contudo nem todas foram utilizadas tendo em vista os limites da pesquisa. Neste momento, quando o conhecimento se produz, percebemos que uma pesquisa não é suficiente para apreender toda a complexidade dos dados coletados. Assim, neste estudo coletou-se um acervo documental razoável, que pode possibilitar a fundamentação de outras investigações.

A partir das leituras e releituras das entrevistas, selecionei categorias temáticas de maior recorrência:

- A luta pela terra
- A história das escolas
- A instituição de fluxos e processos
- A participação da comunidade
- A mediação das relações

Na análise dos dados, busquei exercitar a mirada “entre o menor detalhe nos locais menores, e a mais global das estruturas globais, de tal forma que ambos pudessem ser observados simultaneamente” (Geertz, 1998, p.106). Quero aqui compartilhar este desafio de tratar o detalhe como algo importante e significativo, sem descuidar das complexas redes onde está imbricado. Ao mesmo tempo é

significativo destacar o enorme prazer advindo do esforço e do exercício de conduzir este tipo de análise. Foi difícil captar na forma de registro da compra da merenda escolar alguma coisa que está além, bem como buscar sentidos nos inúmeros fazeres cotidianos dos(as) diretores(as) das escolas. Buscar o detalhe dos detalhes e perceber que se tem muito a dizer.

Foram muitas estratégias adotadas: a triangulação de dados a partir do ponto de vista, dos papéis e funções exercidas pelos sujeitos no contexto da experiência analisada. Foram longas conversas de orientação do trabalho, horas de leitura e releitura das entrevistas, documentação e bibliografia estudada.

De acordo com Green (2005, p.35)

Uma noção fundamental associada à idéia de triangulação é que, ao justapor diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias, o etnógrafo será capaz de dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades diárias dos membros.

Utilizar esta perspectiva como ponto de contraste possibilitou-me a construção dos argumentos que fundamentam os capítulos 4 e 5, sobre os desafios políticos e socioculturais da gestão das escolas Xacriabá.

Sobre os momentos de orientação, quero evocar a metáfora do espelho, capturada de Guimarães Rosa, quando descreve as estratégias utilizadas para buscar no espelho – *ao eu por detrás de mim – a tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio.*

Para mim, as longas e aconchegantes conversas, movidas por idéias caleidoscópicas, se assemelham às astúcias descritas por Guimarães Rosa,

Eu, porém era um perquiridor imparcial, neutro absolutamente. O caçador de meu próprio aspecto formal, movido por curiosidade, quando não impessoal, desinteressada; para não dizer o urgir científico. Levei meses. Sim, instrutivos. Operava com toda sorte de astúcias: o rapidíssimo relance, os golpes de esguelha, a longa obliquidade apurada, as contra-surpresas, a finta de pálpebras, a tocaia com a luz de repente acesa, os ângulos variados incessantemente. Sobretudo uma inenbotável paciência. (1988, p.68)

Ah, se fosse possível ficar somente nos encontros de orientação. Não foi possível, tive que enfrentar minhas limitações e escrever, em diálogo com estudos

de diferentes campos, com a minha experiência, com minha trajetória de mulher negra, militante, envolvida no desenvolvimento de políticas educacionais, com o *eu por detrás de mim* (Rosa, 1988).

Dialogar com Alvarez, Dagnino e Escobar (2000), Boaventura Santos (1997; 2000), Slater (2000) que exploram a interface entre cultura e política foi um desafio. Localizo aqui os estudos que chamam a atenção para o modo como os movimentos sociais, atuam nessa interface, buscando repensar e aprofundar a reflexão teórica sobre as dimensões culturais do político e as dimensões políticas do cultural, entendendo, para este efeito, o movimento indígena como Movimento Social, tal como proposto por Laraña (1999, p. 127)

el concepto de movimiento social se refiere a una forma de acción colectiva: 1) que apela a la solidaridad para promover o impedir cambios locales; 2) cuya existencia es en si misma una forma de percibir la realidad, ya que vuelve controvertido um aspecto de ésta que antes era aceptado como normativo; 3) que implica una ruptura de los limites del sistema de normas y relaciones sociales en el que se desarrolla su acción; 4) que tiene capacidad para producir nuevas normas y legitimaciones en la sociedad (apud Alvarez Leite, 2002, p.64).

É dentro desta perspectiva que se pode entender que os movimentos sociais desempenham um papel fundamental na construção de projetos alternativos para a democracia na América Latina, ao recusar a suposta lógica inevitável imposta pelos processos de globalização econômica e pelas políticas neoliberais.

Estes projetos têm mostrado que os movimentos sociais além de conseguirem traduzir suas agendas em políticas públicas e ampliar os limites da política institucional, vão ressignificando uma série de noções tais como “cidadania”, “representação política”, “participação” e “direitos” e conseqüentemente a noção de democracia.

Como aponta Alvarez (2000, p.79) “o que está fundamentalmente em disputa são os parâmetros da democracia, são as próprias fronteiras do que deve ser definido como arena política: seus participantes, instituições, processos, agenda e campo de ação”.

Foram, especialmente importantes, os aportes de Laclau (1990) ao enfatizar a importância para o estudo dos movimentos sociais, de um entrelaçamento dos movimentos que fundem e dissolvem a distinção entre Estado e sociedade civil.

O autor levanta várias questões importantes para o debate educacional. Suas idéias colocam novas perspectivas para a análise de programas políticos de mudanças em educação, como no caso das escolas Xacriabá. Seus estudos permitem superar a idéia de que as diferenças de classe social são as únicas fontes de desigualdade e que a derrota do sistema capitalista por si só consolidaria um projeto social emancipatório.

Outro campo também importante para este estudo e que tem sido foco de interesse investigativo desde o início dos anos oitenta no âmbito dos sistemas educativos é o que trata da “escola enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão” (Barroso 1996, p.9). O estudo da escola como organização trouxe mudanças no nível da análise das políticas educacionais, mudando o foco do “central” para o “local”. De fato, no domínio das políticas e da administração da educação, a escola tem sido reconhecida como espaço privilegiado de gestão e regulação do sistema de ensino e também como espaço importante para a sua mudança. Esta preocupação com a escola tem refletido na definição e administração das políticas educacionais e também nos paradigmas explicativos do funcionamento dos sistemas de ensino e sua interação com outros sistemas sociais, acentuando-se os aspectos relativos ao fortalecimento da relação entre estabelecimentos de ensino e comunidade.

Proponho considerar que os estudos que tratam das escolas indígenas trazem novidades não só para os povos indígenas, mas para o panorama da educação pública no Brasil. Daí a necessidade de não se fazer uma análise dessas escolas fechadas nelas mesmas, mas de dialogar com a bibliografia educacional existente, de modo que a análise a ser construída possa contribuir para o enriquecimento recíproco das escolas públicas.

2. Notícias sobre educação escolar em terras doadas aos índios

Este capítulo trata da constituição da rede de instituições destinadas à escolarização, existentes no município de São João das Missões, no período que antecede a homologação da Terra Indígena Xacriabá. Uma vez que o termo escolarização nos sugere diferentes compreensões, vou destacar três sentidos, conforme posto por Faria Filho:

Em um texto recente, eu afirmei que é preciso entender o termo escolarização em um duplo sentido, os quais estão intimamente relacionados. Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à "organização" de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.

Em outra acepção, escolarização é entendida como a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados. Neste caso, a atenção volta-se para o que tenho chamado de implicações/dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não das competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil.

Eu gostaria, no entanto, de recuperar – digo recuperar pois em outro momento eu trabalhei com estes três sentidos – aqui um terceiro sentido que pode ser dado ao termo escolarização: aquele que nos remete mais diretamente ao *ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares. Neste caso, mesmo considerando o *momento* – momento aqui tomado no sentido lógico e não cronológico – de transmissão cultural assumido pela escola, coloco ênfase no *momento* organizativo assumido pela escola face à cultura.

É justamente esta faceta da escolarização que, relacionada às outras duas acima explicitadas, permite articular a escolarização com a configuração de um tipo específico de formação/organização cultural a que estamos denominando *cultura escolar*. Tal perspectiva leva-nos a indagar acerca dos imperativos produzidos e postos em funcionamento no interior das instituições escolares que, a um só tempo, permitem que a escola funcione como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela – a escola – está situada (Faria Filho, 2003).

É justamente a primeira faceta proposta pelo autor que me instigou a buscar os contextos de produção da escolarização, como forma de compreender, através dos significados historicamente atualizados, os diferentes sentidos encontrados na atualidade sobre a gestão escolar.

O processo de escolarização do povo Xacriabá, não parece, de modo algum, uma experiência recente. Há indícios que apontam a presença de escolas há

muito tempo, na vida dos Xacriabá e de outros povos indígenas de Minas Gerais¹³, de forma bastante diferenciada, tendo em vista a história de contato, locais de origem, necessidades de deslocamento. Contudo, pouco se sabe sobre estes processos, sobretudo devido às formas de contato e ocupação das terras no estado e à política indigenista adotada.

Conforme Silva (2003), ao longo do século XIX a política indigenista foi conduzida de várias formas. Durante a primeira metade do século, a guerra ofensiva era a estratégia utilizada no contato com os índios da Capitania de Minas, genericamente conhecidos como botocudos. A partir da segunda metade do século XIX. Um novo tratamento para a questão indigenista vai ser fixado através do decreto nº. 426, de julho de 1845, o Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios. Nesse período, o Estado dividiu os encargos da administração da questão indígena com as ordens religiosas católicas. A repressão e a utilização da força física para dominação deveriam ser substituídas por formas disciplinares, com vistas a sedentarizar, alterar hábitos e converter os índios ao catolicismo e ao trabalho. A proposta de implantação de escolas em áreas indígenas segundo Amoroso (2001, p. 136) “pautava-se por um conjunto de princípios que girava em torno da conversão, educação e assimilação branda da população indígena ao conjunto da sociedade nacional”. Esta lei estabelecia a educação formal como uma entre as várias atribuições do missionário. Além disso, estabelecia a criação de cursos de primeiras letras, destinados a “ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispusessem a adquirir esta instrução”¹⁴.

Sobre este período, Amoroso nos adverte que “Escola para índios”, “ensino na língua indígena” (como sinônimo para bilingüismo) e “professores indígenas” são conceitos amplamente utilizados pelo indigenismo monárquico e que trazem conteúdos bastante distintos das proposições atuais para a escola indígena (2001, p. 135).

Uma vez lançada para a esfera provincial,

¹³ Há atualmente em Minas Gerais oito povos indígenas, a saber:

- a) etnias que vivem há mais de um século na região onde foi demarcada sua terra: Maxakali, Krenak e Xacriabá;
- b) grupos familiares de etnias que migraram para Minas Gerais a partir da década de 1970: Pataxó, Pankararu e Xukuru-Kariri;
- c) grupos familiares que tiveram sua identidade étnica recentemente reconhecida e estão em processo de demarcação do território: Kaxixó e Aranã;

¹⁴ Parágrafo 20 do artigo 1. Regulamento de catequese e civilização de 1845. Carneiro da Cunha (1992, p. 198).

(...) paulatinamente, a prática de se abrir escolas para índios vai tomando forma na sociedade imperial. No ano de 1876, já se encontram referências sobre as escolas dos aldeamentos do Rio Doce e Itambacury, em Minas Gerais, nos registros da Agricultura Comércio e Obras Públicas (Silva, 2003, p.122).

Cabe destacar que, neste este período e até quase o final do século XX, alguns povos indígenas do Estado de Minas Gerais não foram reconhecidos como “índios puros” sendo, por isso, excluídos das políticas governamentais para estes grupos. Dessa forma, ficaram submetidos a políticas e ideologias locais, se apropriando destas de formas diferenciadas e produzindo representações bastante específicas.

2.1. A ocupação do noroeste mineiro e as primeiras escolas em terras doadas aos índios

De acordo com Oiliam (1965), os primeiros contatos feitos nesta região se deram a partir de meados do século XVI e início do século XVII por portugueses. Desde esta época foram estabelecidos contatos com os povos indígenas que ali habitavam: Tapuyas e Tamoyos.¹⁵ Todavia, a ocupação sistemática da região se dá por volta do século XVII . É no final do século XVII que começa a ocupação sistemática da região. A intenção era expandir a atividade de criação de gado que já havia se estabelecido no interior das capitanias de Minas e promover a desocupação, liberando o caminho do São Francisco dos índios, referidos genericamente como Caiapós ou Chacriabás (Santos, 1997, p. 18).

Em área de interesse econômico e escoamento de produtos, o Rio São Francisco se constituía como uma via de circulação e comércio estratégicos, interligando as minas e as regiões mais povoadas ao norte (Bahia e Pernambuco). Nesse sentido, o seu domínio era importante não só para as autoridades, mas também para os colonos, pois incluía o extermínio, aprisionamento, aldeamento ou afastamento dos indígenas, tornando assim as terras livres.

O conjunto destas ações trouxe sérias conseqüências para os povos indígenas, tais como abalos demográficos, deslocamento das populações indígenas,

¹⁵ JOSE, Oiliam. 1965. Os indígenas de Minas Gerais: aspectos sociais, políticos e etnológicos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.

devido a guerra aos Caiapó, que viram suas principais aldeias destruídas e a pacificação dos índios (tribos mansuetas) cujas aldeias foram transformadas em arraiais, bem como a infiltração dos portugueses nas relações de grupo e aliança entre os povos.

A destruição das aldeias Guaíbas e Tapiraçaba é indicada como a origem histórica das atuais cidades de São Romão e Januária, sendo que a fundação dos arraiais veio consolidar a ocupação da região e a incorporação dos índios à sociedade colonial, contexto que marca a criação de uma missão religiosa na área ¹⁶.

De acordo com Santos (1997, p. 23) não há registros de que Ordens Religiosas tenham atuado no alto médio São Francisco, diferentemente de outras regiões do estado, o que chama a atenção para a especificidade deste aldeamento. Segundo a autora, a Missão do Senhor São João do Riacho do Itacaramby, fundada nesta região pelo padre Antônio Mendes Santiago (entre 1712 e 1713), deve ser interpretada como uma estratégia do Bispo de Pernambuco para garantir e estabelecer aí sua jurisdição e a da Capitania de Pernambuco. Apesar deste esforço, o Bispo de Pernambuco verá frustrada sua intenção em 1720, quando a Capitania de Minas Gerais é criada. Para o interesse deste estudo, cabe ressaltar que também causou estranhamento a ausência de referências a ações de escolarização nessa missão de índios, uma vez que este fenômeno era recorrente em outras missões do país¹⁷.

O Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Xakriabá Rancharia – MG faz referência à notícia que data de 1755 e se refere aos Xacriabá educados pelos padres da Companhia de Jesus que se envolvem em um levante. O documento, citado por Bertran (1996, p.56) “Breve Notícia da Comarca de Goiás” ¹⁸ informa:

Teve a fortuna de se meterem de paz a duas nações do Gentio, Acroá e Xacriabá no ano de 1751, que sendo educados pelos Padres da Companhia (de Jesus) assentam muitos que os mesmos padres foram motores de se rebelarem os índios e fugirem, fazendo grandes hostilidades nos viajantes com armas de fogo – que

¹⁶ Sobre este período ver dissertação de Ana Flávia Moreira Santos (1997, pág. 22)

¹⁷ A esse respeito, ver: SILVA, Aracy & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001.

¹⁸ Inserido no documento “Notícia Geral da Capitania de Goiás”, escrita em 1783. Segundo o historiador Paulo Bertran, “Breve Notícia da Comarca de Goiás” é anterior em 25 anos à “Notícia Geral”.

nós lhe tínhamos ensinado o uso delas – ficando sem fruto a despesa que se tinha feito com eles de 270 mil cruzados, que tanto se tinha despendido nas duas aldeias do Duro e Taguatinga, até o tempo daquele mau sucesso no ano de 1755. (apud Schetino, 1999, p. 20).

As controvérsias em torno da ocorrência ou não de educação entre os Xacriabá no período colonial não puderam ser aprofundadas, por não se tratar do meu objeto de investigação e dado os limites que se impõem a esta pesquisa. Considero, entretanto, que estender o olhar sobre este período poderia ser bastante produtora para uma história social preocupada com as conseqüências e dinâmicas sociais da escolarização na sociedade brasileira.

Conforme Santos (op. cit.), em 1728, Januário Cardoso doa terras aos índios aldeados, dando ordens ainda para que se recolhessem à Missão todos os índios que andassem pelas fazendas alheias. Contudo, não há dados sobre a população aldeada em São João e os poucos registros disponíveis no século XIX estão no relato dos viajantes europeus.

Destaca-se que Saint Hilaire

se referirá à população aldeada como xicriabás, fazendo notar que, embora estes houvessem se fundido com negros e mestiços, à época de sua viagem (1817) *reclamavam do Rei o privilégio de serem julgados por um dentre eles, regalia que a lei não concedia, creio, senão aos índios puros*¹⁹. (apud Santos 1997, p. 28).

Ainda sobre a reivindicação dos Xacriabá pelo reconhecimento de seus direitos como índios, neste período, Santos vai destacar que “é provável que o grupo aldeado em São João reivindicasse então, a instalação de uma diretoria de índios, sistema que revogado em 1798, permanecia officiosamente em vigor” (1997, p.30).

Não tendo sucesso em suas reivindicações, os Xacriabá se encarregarão de utilizar os mecanismos institucionais existentes, no caso a legislação ordinária, para assegurar o terreno doado. Santos (1997, p.30) apresenta como argumento que corrobora esta idéia a medida tomada pelos Xacriabá de registrar em

¹⁹ Grifo da autora.

Ouro Preto o termo de doação assinado por Januário Cardoso, logo após a lei de Terras de 1850²⁰.

Os Xacriabá tiveram que lidar com várias investidas na medida em que suas terras vão se transformando em cada vez mais objeto de interesse. O fato é que o pleito de serem julgados como índios não terá sucesso ao longo de todo o século XIX. Ao que me parece, é pelo fato deles serem índios (nesta época tidos como incapazes) que não lhes serão dadas autonomias, principalmente na gestão de suas economias. Uma vez que a terra torna-se uma mercadoria de grande valor a quem interessava reconhecer aos índios estes direitos? Trata-se, ao contrário, de reconhecer os indos não como sujeitos mas como problema a ser enfrentado, dissolvido, solucionado. Assim, várias estratégias foram montadas pelo Estado no sentido de destituí-los de racionalidade, pois, se eram considerados incapazes, não estavam aptos à coisa alguma, muito menos ter a posse da terra.

Dos relatos de Santos (ibid), podemos perceber que os Xacriabá elegeram, então, diferentes estratégias na luta para transformar as condições de desigualdades a que estavam submetidos. Elas trazem em comum, de um lado, a constante afirmação da identidade que se traduz em um regime instituído localmente, antes de mais nada vivido em relação à posse coletiva da terra, expressão do reconhecimento interno quanto ao pertencimento. E, de outro lado, a utilização dos recursos institucionais existentes no aparato estatal para legitimar sua própria posição, num contexto local marcado pela ordem privada, num quadro em que o Estado não reconhece índios na região. Este caminho adotado pelos Xacriabá mostra um uso até então inédito dos procedimentos institucionais da estrutura do Estado para fundamentar a ação política, no sentido de reverter a perda de controle e de poder sobre suas terras.

A bibliografia estudada²¹ também permite verificar que a partir da segunda metade do século XVIII a economia da região Noroeste da capitania sofrerá um processo de encolhimento, resultado da decadência das minas e do declínio do

²⁰ Lei de Terras de 1850 - Colocava em disponibilidade as terras não reclamadas e não registradas em Cartório.

²¹ BARBOSA, Waldemar de Almeida. A decadência das minas e a fuga da mineração. Belo Horizonte: UFMG, 1971; CARRATO, José Ferreira. Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais. São Paulo: Nacional, 1958. NEVES, Zanoni. Navegação da integração: os remeiros do Rio São Francisco. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

comércio realizado com os centros mineradores. Este quadro acabou por firmar a imagem do sertão noroeste de Minas como uma região isolada e pobre, marcada por um quadro humano visto como pobre, composto na totalidade de pretos e mestiços, que não tinham habitações regulares e que cultivavam alguns poucos produtos para o consumo e a natureza, terra fértil e de riquezas inexploradas. Esta forma de pensar o Noroeste Mineiro teve como corolário a defesa da emergência de projetos de colonização, pautados pela substituição dos modos tradicionais de ocupação e exploração da terra.

2.2. Identidade, Terra e Educação: as lutas que marcaram o século XX

Os Xacriabá vão enfrentar também, ao longo do século XX, muitos conflitos pela terra. Em casos em que o conflito acentua-se, os líderes Xacriabá empreendem grandes viagens para recorrer a autoridades constituídas nos centros de poder. Além dos depoimentos documentados por Santos (1997) sobre as longas viagens empreendidas pelos líderes Xacriabá em busca de seus direitos, também pudemos coletar dados sobre esta movimentação.

Em 2002 participei das gravações do documentário “*Educação Escolar Indígena*”²², ocasião em que pude conversar com Sr. Laurindo Gomes de Oliveira, que acompanhou as filmagens na aldeia do Riachão. Ainda bastante lúcido, em seus mais de 72 anos, ele contou muitas histórias a respeito da luta pelo território. Recordou de vários fatos ocorridos no início do século XX, em particular, o episódio da queima do “curral de varas” e as diversas escaramuças de invasores do território Xacriabá. Falou sobre os variados mecanismos de extorsão sofridos pelos Xacriabá e a luta incansável deles pela terra e por liberdade. Lembrou as lutas de seu avô e de seu pai. As andanças deles, por mais de seis meses, até o Rio de Janeiro em busca dos direitos.

Sobre estas andanças Rodrigo, cacique Xacriabá, relatou:

Foram duas pessoas que viajaram sempre mais eu. Nesse sentido, no mesmo direito, o Rosalino, o pai do Zé Nunes e Osvaldo, pai da Azilda. Teve o Laurindo também, parente meu, parente de Abel. E teve mais outros que foram comigo, e teve umas vezes que me pediram e convocaram para representar um grupo de pessoas. Uma duas vezes eu levei um grupo assim de 6, 8 pessoas na minha companhia e tomar conhecimento como era a informação. Teve o Emílio, sempre andou mais eu, par de vezes também. E outros que já faleceu também. (...) e tem os pares deles que me distraiu os nomes pelo tempo que já passou. Eu recordo muito bem a Laurindo, Osvaldo Emílio, Rosalino, é os que sempre a gente andou mais (Rodrigão Xacriabá, 2001).

Como informado por Rodrigão e de acordo com documento protocolado a 29 de agosto de 1973 na divisão Centro-Oeste da FUNAI, o próprio

²² Educação Escolar indígena. Direção de Camilo Tavares. Documentário sobre as experiências brasileiras na educação indígena voltada para as raízes da própria comunidade, onde os professores são também índios. Três nações foram visitadas e apresentam suas peculiaridades: Asheninka, no Acre, Ykpeng, no Xingu e Xacriabá, em Minas Gerais.

Laurindo Gomes de Oliveira protagonizará a busca das autoridades para resolver “problemas de segurança fundiária e mesmo de vida” (Proc. FUNAI/BSB/795/70 p. 203 citado por Schetino 1999, p. 57).

O episódio do Curral de Varas, interpretado como uma guerra, um grande massacre que difundiu pânico e provocou a morte e o desaparecimento de várias lideranças indígenas, relatado por Laurindo Gomes de Oliveira também foi corroborado por Emílio, importante liderança Xacriabá e coaduna com os relatos de Lyrio do Valle, antigo funcionário do SPI, que fará a primeira intervenção federal na área. (Santos, 1997, p. 59)

Lyrio do Valle, em depoimentos datados de 1973, descreve como Teófilo Alquimim, chefe político de Januária, em 1910, vai utilizar-se dos efetivos da Polícia de Minas Gerais para espancar barbaramente os índios, o que causou o falecimento de alguns líderes por causa da disputa (Santos, 1997, p. 59). Este episódio motivou nova viagem dos índios à capital em busca do apoio das autoridades centrais na garantia da terra e de suas práticas e rituais religiosos, uma vez que o curral de Rancharia fora erguido em local vizinho a sítio sagrado, significando assim uma profanação insuportável ao ethos coletivo (Santos, 1997, p.55).

A disputa sangrenta que envolveu a construção e destruição do curral²³, a enorme repressão associada às perseguições religiosas e às viagens em busca de providências é percebida por Santos (1997, p. 53) como um indicador de que as terras doadas aos índios passaram por violentas invasões na segunda metade da década de 20, do século passado. Essas invasões podem ser entendidas, segundo Mata-Machado apud Santos, dentro de um processo que se iniciou em 1919, marcado pelo avanço dos cercamentos sobre grandes porções de terras desvalorizadas e terrenos de posse comum, como era o caso das terras doadas aos índios.

Esse processo dava curso ao ideário desenvolvimentista e modernizador proposto pela República, ao mesmo tempo em que já prenunciava a política de parcelamento das áreas, defendidas pelos coronéis locais. Não se pode

²³ É interessante ver em Santos, o modo como Rodrigão, cacique Xacriabá, falecido, relata o episódio do Curral de Varas: “Meu pai contava que chegou um moço de fora e rancheou entre Missões e Rancharia, não pra baixo de Rancharia, pegou o nome de curral de vara. Aí fez uma fazenda, roçou, derrubou uma área grande, terreno bom, fez plantação, aí fez um curral de aroeira. E foi trazendo gado de fora. Aí os índios cismou, juntou um bando e foram. Pôs fogo na cerca (1997, p. 56).”

esquecer que a política dos governadores da República trouxe como substrato a política dos coronéis, que em seus espaços territoriais controlavam o eleitorado e construíram um poder paralelo que fez correr muito sangue nos sertões do Noroeste para impor hegemonias regionais. Nesse caso, o episódio do Cural de Varas denuncia um ponto a partir do qual o território torna-se completamente vulnerável às pressões externas e sofre, a partir daí, uma série de intrusões, através de requerimentos de parcelamento e oficialização de posses de não índios dentro dos limites da terra doada.

Neste contexto conturbado, que vai perdurar até o final do século XX, onde aumentavam as invasões e o interesse dos fazendeiros por porções de terra doadas aos índios sob um ideário de integração do Noroeste Mineiro ao resto do estado, e com os Xacriabá sistematicamente recorrendo aos centros de poder, ao Estado para garantir seus direitos, é que surgem os primeiros registros de escolas na região.

Segundo Gomes, Gerken e Álvares (2004), o registro mais antigo de uma escola em terras Xacriabá, na prefeitura de Itacarambi, remonta à década de 30. Estas escolas, na maioria das vezes, não funcionavam em prédios próprios e sim na casa do professor ou então na casa de uma das famílias do local (idem). Neste período, era forte a presença de professores escolhidos pelas famílias onde se fixavam estas escolas, processo onde a comunidade local confiava a um professor leigo, geralmente da própria localidade, reconhecido pelo seu saber, o ensinamento de suas crianças.

Durante a pesquisa de campo, entrevistei a primeira professora normalista da região de São João das Missões, Marli Mota Ferreira. Seu relato traz algumas informações interessantes sobre este período que antecede o processo de demarcação da Terra Indígena Xacriabá:

Eu nasci aqui e quase não me criei aqui. Porque na época só tinha escola particular. Então a gente pagava uma professora para ensinar a gente a ler. E assim eu aprendi a ler. Eu saí daqui com sete anos de idade, fui para Januária, cidade mais próxima, onde tinha escola estadual. E lá morei dezesseis anos. Fiz o primário, fiz o ginasial, e lá me formei, fiz o normal. Me formei para professora, fiz o curso de magistério. E tinha o desejo de voltar para assim dar aulas aqui na minha cidade e poder transmitir e ajudar à comunidade em tudo aquilo que eu quis e não pude. Por essa razão eu voltei pra aqui para trabalhar. Então eu

comecei a trabalhar no dia 03 de fevereiro de 1968. E já comecei assim, lecionei, porque naquela época não tinha... Era assim escola isolada. Chamava escola isolada porque elas eram isoladas entre si. Então uma classe funcionava 1ª, 2ª e 3ª séries juntas. E eram classes homogêneas. E já tinha outra assim que os alunos eram maiores. Era outra classe de 1ª, 2ª, 3ª série. Aí é que vinha outra classe de 4ª série. Então começou assim, 1ª série, depois 1ª e 2ª série juntas, depois 1ª, 2ª e 3ª séries e depois 3ª e 4ª séries. Daí eu fiquei lecionando. Nesta época, chamava delegacia de ensino e pertencia a Montes Claros então quem era a delegada de ensino era Dona Cleonice Proença. Então como só era eu de normalista, ela me indicou pra assim, coordenar as escolas. Mandou uma carta, não era publicado no Minas Gerais²⁴. Era assim, mais ou menos verbal, simplesmente uma carta. Tinha indicação do prefeito. Mas como só tinha eu de normalista aqui na região ela achou por bem me colocar. Embora, mesmo assim eu era do lado do prefeito, era uma política só, nessa época. (Marli)

O relato de Marli nos ajuda a compor um quadro que se apresentou bastante restrito em relação a fontes documentais, no que concerne à constituição da rede de instituições escolares na região. Alguns elementos nos chamam a atenção. Em seu relato, a professora faz referência a modelos distintos de organização escolar que existiram ao longo do século XX: as escolas particulares e as escolas isoladas.

É interessante fazer uma analogia da descrição feita por Marli, com o que ocorria em termos de escolarização no período colonial, que caracterizou-se por um número bastante restrito de escolas régias ou cadeiras públicas de primeiras letras, e neste caso, as escolas particulares ou domésticas como também foram chamadas, superaram em atendimentos a rede pública estatal. Estas escolas se caracterizavam pela utilização de espaços cedidos e organizados pelas famílias das crianças e jovens aos quais os professores deviam ensinar. “Neste caso, o pagamento do professor era responsabilidade do chefe da família que o contratava, geralmente um fazendeiro” (Vidal e Faria Filho, 2005, p. 46).

No caso das escolas isoladas, o professor que antes estava vinculado apenas às comunidades, por confiança e solidariedade, passava também a vincular-se ao Estado, por meio de uma cadeira de instrução pública.

Em termos de organização, a cadeira materializava-se numa turma de alunos, geralmente de idade bastante variada, a qual, por sua vez, podia ser subdividida

²⁴ Referência ao Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, popularmente conhecido como Minas Gerais.

em classes de acordo com o adiantamento daqueles que a freqüentavam. (Faria Filho, 2000, p. 28).

Nos primeiros anos da república, as escolas isoladas predominavam na rede de instrução primária oficial e sofreram duras críticas devido à falta de conforto, de higiene, de mobília, de material pedagógico. É seguro, no entanto, que a reorganização da instrução primária, a defesa de um novo modelo, “*os grupos escolares*”, ganhou força entre os republicanos, porque assumia o movimento de reorganização do trabalho emergente no Brasil, para o estabelecimento de um mercado livre sob os signos das relações capitalistas de produção. A nova perspectiva será amplamente defendida pelos reformadores da instrução pública por sua capacidade de graduação do ensino, ordenação dos tempos, dos espaços e dos comportamentos e do controle dos professores.

Ainda que não se possa falar de uma correspondência direta entre a estrutura legal e as práticas de gestão de uma escola, sabemos que a primeira, em grande medida, condiciona a segunda. Nesta linha, as mudanças na estrutura legal com o advento dos grupos escolares trouxeram mudanças significativas no que diz respeito à autonomia dos professores, às relações com os órgãos de gestão do Estado e com as comunidades.

Sabe-se que desde o início do século XX, boa parte dos políticos e autoridades republicanas via a educação e a instrução primária como uma das estratégias primordiais para o advento de um novo regime, marcado pelo modo de vida moderno e civilizado. Instituir/formar a identidade nacional demandava minimizar as formas heterogêneas presentes na sociedade, como forma de viabilizar/possibilitar a governabilidade do Estado emergente, recém formado. Em Minas Gerais, buscava-se a instrução como uma das formas de combater a heterogeneidade social, fosse ela racial, de nacionalidade ou a diversidade da inserção social, tornando exequível a instituição de um mercado de trabalho capitalista.

A preocupação com a instrução primária no início do século XX, no entanto, nem sempre se materializou na perspectiva de ampliação da cobertura da instrução pública, e na maioria das vezes esteve vinculada à construção de estratégias para superar a desorganização do sistema de instrução. Faria Filho (2000, p. 31) argumenta que

neste contexto a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras.

Toda a atenção, então, se voltava para a regulamentação, uniformização do tempo escolar, a formação, o controle e fiscalização dos professores, a seriação, o ensino simultâneo, a constituição de classes homogêneas. Também se buscava a construção de uma forma hierarquizada de se distribuir a autoridade e o poder, até então centrado na figura do professor, que mantinha uma proximidade muito grande com as famílias, já que dependia diretamente do apoio destas no que aludia a princípios morais quanto de competência para manter a frequência dos alunos e conseqüentemente sua cadeira. A perspectiva era deixar para trás as escolas isoladas e construir, a partir dos grupos escolares, um novo modelo educacional afinado com os ideários de progresso, mudanças e urbanização.

Fica posto que, apesar do ideário desenvolvimentista adotado pelos republicanos mineiros, permanecia distante a gratuidade do ensino e a perspectiva de universalização do acesso à escolarização. O relato da professora Marli demonstra que na região estudada, nos anos 60, prevalecia a rede de escolas particulares ou domésticas em detrimento da rede oficial de instrução pública, fenômeno também percebido por Gomes, que, escrevendo sobre as experiências das “primeiras professoras” destas comunidades, destaca:

As experiências relatadas pelas “primeiras professoras” e por pessoas mais velhas da comunidade quanto ao próprio acesso à instrução segue um padrão recorrente nas zonas rurais: um pai de família, que tivesse recursos econômicos, contratava um (a) professor (a) que vinha em sua casa, ensinar a seus filhos. Na ocasião, freqüentemente se reuniam crianças da vizinhança e filhas de parentes, de modo que a atividade não era voltada somente para a família de quem bancava o serviço. Entre outras características, a atividade do professor não tinha uma longa continuidade no tempo, pois se tratava de profissionais que transitavam atendendo a diversas demandas. Como explicitado por uma ex- professora leiga que atuava na área, quando vinha o professor, era necessário “pegar tudo o que podia, para ficar estudando depois”. Em outros casos, a busca da instrução levava as famílias para fora da região. Ou ainda, um membro alfabetizado podia ser ele próprio o alfabetizador dos demais. Poderíamos dizer que ainda não se tratava propriamente de escolarizar, uma vez que não existia a configuração de uma

escola, mas de um grupo de crianças que eram instruídas por uma espécie de preceptor. (2004, p.10).

A superação das escolas isoladas, no caso da região das terras doadas aos índios, era impensável, uma vez que a própria idéia de escolarização se mostrava remota. Nesse caso, a expansão da escolarização primária e a constituição dos primeiros grupos escolares só se iniciariam na década de 70.

De acordo com Faria Filho (2000) o processo de criação de escolas isoladas, apesar de trabalhoso, era relativamente simples, bastando para isso que um professor ou um grupo de pessoas de determinada região demonstrasse o número de crianças em idade escolar ali existentes e solicitasse a criação de uma cadeira de instrução primária no local.

Em boa parte das vezes, a efetiva criação da cadeira dependia tanto do interesse das autoridades estaduais em prestigiar uma dada região ou pessoa quanto da pressão exercida pelos interessados, principalmente pelas famílias (Faria Filho 2000, p.28).

Este processo relativamente fácil esteve à disposição daqueles grupos que tinham poder de interferir nas definições do Estado, e, portanto, desenvolveu-se de forma bastante díspar, tendo em vista os interesses regionais colocados. Só a título de ilustração, em 1906, Belo Horizonte já contava com oito escolas públicas. Faria Filho (2000, p.46) destaca que Belo Horizonte, capital do estado, será privilegiada em termos de construção e/ ou organização de grupos escolares, uma vez que pretendia-se dar visibilidade à “modernidade” republicana.

Em que pese à baixa densidade demográfica da região, ainda assim é difícil inferir o porquê do número reduzido de escolas em São João das Missões ao longo de quase todo o século XX. Se devido à grande dispersão das pessoas em uma grande faixa de terra ou se por boicotes instaurados pelos coronéis e grandes fazendeiros interessados nas terras dos índios, a questão é que a educação foi relegada, pelos governos, ao segundo plano. Tanto é que em 1968 funcionavam apenas seis classes isoladas no território que hoje é considerado a sede do município de São João das Missões e outras duas classes isoladas na atual Terra Indígena Xacriabá de Rancharia. No caso de uma classe que funcionava no povoado de Traíras, de outras três classes na Terra Indígena Xacriabá, a professora Marli vai identificá-las como *escolas particulares*:

(...) escola particular, porque o prefeito colocava uma pessoa para dar aula. Então tinha o nome de particular, assim, era pago pelo município e eu acho que sem contrato, de favor, sabe. Olha o prefeito falava, oh eu vou te pagar tanto. Eram nas casas, porque não tinha escola. Então dava aula na casa do professor. Ou arrumava com alguém que tinha uma sala maior. (Marli)

As escolas eram improvisadas e correspondiam a extensões de domicílios. A possibilidade de o Estado remunerar e fiscalizar o professorado, pagar o aluguel da propriedade escolar e fornecer móveis e material didático para as escolas estava colocada, todavia não se caracterizava como regra geral.

Se por um lado esse processo da escola em domicílio vai favorecer um contexto de grande envolvimento da comunidade pra providenciar os recursos necessários para seu funcionamento, por outro lado, as cobranças recaíam, na maioria das vezes, sobre a “município”, mesmo quando as classes isoladas apresentavam um vínculo formal com o governo do Estado.

De acordo com Marli, quando retornou à Missões, o prédio onde ia funcionar a escola estava sendo pintado, mas não tinha nenhuma infra-estrutura de mobiliário.

E as primeiras carteiras da escola eram bancos. Pra conseguir as primeiras carteiras nós saímos pedindo na comunidade, quem tinha uma tábua para arrumar, quem podia pagar um carpinteiro pra fazer. Então fizemos carteiras que cabiam quatro alunos. Sabe, o banco de sentar e uma parte para escrever. Em cada uma tinha que sentar quatro. E muitas vezes a gente dava aula assim, a igreja foi sala de aula muitos anos, porque a escola foi crescendo e não comportava o número de alunos. Aí, Vicente Correia, no segundo mandato dele ele construiu a outra parte. E houve a expansão de série em 1976. Então ele também que conseguiu que houvesse a 5ª série. Aí, depois da extensão de série ela já era estadual. Nós já recebíamos pelo estado, só que ela era mais dirigida pela prefeitura. Porque não vinha ninguém do estado. Tudo era o prefeito, tudo era com a prefeitura (Marli).

O relato de Marli e os dados apresentados na pesquisa de Gomes, Gerken e Álvares (2001) vão demonstrar que as professoras se responsabilizavam pela confecção da merenda, pela limpeza da escola ou compartilhavam tais afazeres com os alunos ou donos das casas. A pesquisa também aponta para uma situação de grande inadimplência do poder público no que se refere ao fornecimento de recursos

para o funcionamento da escola, dando a entender que era a presença da escola no âmbito doméstico que garantia o mínimo de condições para seu funcionamento.

Difícilmente vinha merenda do estado e quando vinha, era bacalhau. Aí levava os alunos, sabe, todos os alunos tinham que ajudar, porque o bacalhau era muito salgado. Aí como a escola não tinha água encanada, aí a gente levava no riacho pra ficar de molho. Juntava aquele tanto de aluno e ia lá pro riacho pra lavar esses peixes, bacalhau. E lá ia lavando, lavando, lavando até sair o sal. E fazia a merenda no fogão a lenha. Não tinha fogão, era trempe. A gente colocava assim aquela fornalha, três pedras. E quem assim na prefeitura que tinha um caldeirão grande levava. E aí cada professora fazia a merenda de seus alunos. É, porque não tinha panela grande. Cada uma pegava a sua panela e cada uma depois que terminava o horário, colocava assim, escalava, né, cinco alunos para lavar as vasilhas no riacho e os outros ficavam ajudando a professora a varrer a sala, porque não tinha cantineira, nem serviçal. Aí foi em 1975, mais ou menos, foi quando Vicente Correia foi prefeito. Foi o mandato dele. Como ele era daqui, nós pedimos pra ele para pagar, a prefeitura arrumar uma pessoa para fazer a merenda. Então ele falou o seguinte. Que ele pagava uma parte e os professores pagavam uma complementação. E aí a gente pagava uma pessoa, quem a gente quisesse. Cada professora tinha uma pessoa que limpava pra ela. Eu tinha uma. E a cantineira foi uma, que ele falou que podia que ia pagar uma cantineira. Então foi a minha mãe a primeira cantineira. Embora as professoras anteriormente já faziam a merenda. Uma dificuldade muito grande que nós tivemos também no início era que o prédio era coberto de amianto, então todo ano no mês de agosto caía o telhado da escola. Então o vento vinha e carregava tudo. Aí de setembro até dezembro, a gente mudava. Levava as carteiras para a casa das pessoas, quem tinha casa grande. E quando o telhado caía e a mão de obra pra consertar. Era um perigo. E a gente mudava para as nossas casas, a igreja já foi escola. Ali foi a primeira escola. Lá na casa de dona Maria, aqui ni pai, todo mundo que tinha uma sala grande arrumava para dar aula. (Marli)

O que se observa é um processo de organização das famílias em torno da escolarização das crianças. Assim, as famílias vão, cada uma a seu modo, construindo soluções particulares para garantir os estudos de seus filhos e filhas. Gomes, Gerken e Álvares (2004) descrevem este processo como gestão comunitária informal e explica que:

Em primeiro lugar, a ausência ou a distância do aparato estatal, que durante muito tempo gerou um espaço de atuação livre das comunidades quanto à gestão da demanda por escola e ao seu próprio funcionamento. O que se conseguiu nos anos anteriores a 87, pode-se dizer grosso modo, foi resultado de uma ação direta

das comunidades das aldeias no sentido de prover às necessidade educacionais.
(*ibid*).

Essa ausência/omissão do aparato estatal implicou num processo tardio de ampliação da escolarização na região, principalmente nas áreas caracterizadas como Terra Indígena Xacriabá em comparação com outras regiões do estado de Minas Gerais. Isto explica o quadro ainda existente de alto índice de analfabetismo entre pessoas acima de 15 anos do município.

Nível de escolaridade da população, segundo a faixa etária (2000)

Faixas	Porcentagem de analfabetos	% com menos de 4 anos de estudo	% com menos de 8 anos de estudo	% com menos de 11 anos de estudo
7 a 10	64,02	-	-	-
11 a 14	20,35	69,14	-	-
15 a 17	10,5	38,39	88,94	-
18 a 20	19,22	36,46	82,29	96,58
21 a 24	25,38	53,36	78,7	88,6
25 ou mais	55,45	72,34	93,86	96,71

Fonte: IBGE. Censo Demográfico de 2000
Elaboração: CEES/FJP

Outro dado que demonstra esse processo de escolarização tardio é a taxa de atendimento educacional do município em comparação com as taxas de atendimento educacional do estado de Minas Gerais, conforme Atlas da Educação de Minas Gerais:

<i>Taxa de atendimento</i>		
Faixas etárias	Taxa de atendimento	
	Município	MG
0 a 3	0	5,73
4 a 5	8,05	42,11
6	33,96	81,74
7 a 10	80,6	106,66
11 a 14	87,94	103,33
15 a 17	80,67	91,43

Fonte: Secretaria de Estado da Educação-Censo Escolar

Cabe destacar a disparidade nas taxas de atendimento em todas as faixas etárias, sobretudo no que diz respeito ao atendimento da educação infantil, cujos dados mostram a sua precariedade e a enorme disparidade em relação ao restante do estado.

Somente a partir de 1976 a escola da sede do município de São João das Missões, já estadualizada, vai ser contemplada com o processo de ampliação do ensino fundamental, com a extensão para o atendimento de 5ª à 8ª séries.

Quando houve a estadualização houve uma mudança também, porque a escola de Rancharia, ficou anexa, vinculada à escola de Missões. Eram escolas isoladas e passaram a ficar vinculada com Missões. A escola de Rancharia, a escola de Bebedouro, a escola de Sabonete. E as escolas da reserva, lá, elas continuaram a ser escolas municipais. Não vincularam aqui, dizem que pela quilometragem. Continuaram pertencendo ao município como classes isoladas ainda. E aí as escolas foram aumentando o número de alunos, vinham alunos para estudar aqui da reserva, no segundo ano, porque quando eles vinham, já sabiam o a, e, i, o u. Era assim, primeiro tinham que aprender o abc, né, aí eles já chegavam aqui sabendo o abc e já entravam no primeiro ano, porque chamava primeiro ano. Os alunos que vinham da reserva eram poucos, e eles ficavam em casa de favores. Os primeiros que vieram foi Zé de Rodrigo e Edvaldo, que eu lembro assim. Antes de eu trabalhar, eu não sei se tinha vindo algum. Eles fizeram até a quarta-série primária. E depois disso vieram outros, mas sempre morando numa casa de parente, de compadres, sabe. (Marli)

É possível perceber, pelo depoimento de Marli, que as classes isoladas das aldeias Xacriabá funcionavam como preparação para que os alunos pudessem se inserir no ensino fundamental. Ensinavam o ABC e depois os alunos tinham que sair de lá se quisessem prosseguir os estudos.

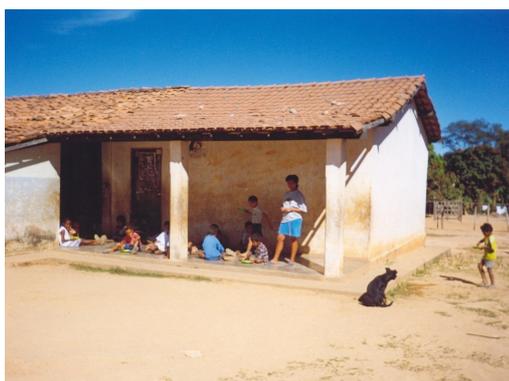
A busca por escolarização obrigou muitas famílias a saírem do território, ou mesmo a se dispersarem, pois os jovens eram obrigados a buscar os centros maiores para estudar, sendo que muitos deles não retornavam.

Com a idade de sete anos, eu, Alice, comecei a estudar com um professor da reserva Xacriabá. Estudei a 1ª e a 2ª série com duas professoras: Senhorinha e Maria da Conceição. Depois meu pai me tirou da escola e me levou para estudar na cidade de Januária. Estudei 3 anos lá, terminei a 4ª série e voltei para a reserva. (Alice Almeida Mota, memorial)

Nesse caso, a luta por escolarização acabou também servindo como fator de promoção do deslocamento e da migração. Nesse sentido, a incisividade percebida por Gomes (2004), na luta dos Xacriabá pela instituição da escolarização na terra indígena pode também ser compreendida como uma estratégia de possibilitar a fixação no território e um mecanismo de manutenção da unidade do grupo.

De acordo com o relato de Marli, um avanço no processo de escolarização da região virá com o Plano Noroeste, que beneficiará várias aldeias Xacriabá com a construção dos primeiros prédios públicos para funcionamento das escolas nas aldeias: Brejo, Prata, Barreiro, Sumaré, Sapé, Pindaíbas, Santa Cruz, Itapecuru.

Houve uma reunião aqui em Missões e foi quase que uma coisa assim. Vieram um pessoal da Secretaria da Educação e inclusive o nome dela era Vera, não sei o sobrenome. Por volta de 1978, essa Vera veio aqui fazer uma reunião e convocou os professores, porque ia haver uma mudança. Então tinha que ser construídas escolas; foi quando surgiu o Plano Noroeste II. Esse Plano Noroeste II construiu assim várias escolas, inclusive aquelas lá de Santa Cruz, a escola do Brejo Mata Fome foi construída com o Plano Noroeste II, a escola do Sapé, tudo com o mesmo padrão. Tinha uma verba muito grande e tinha que ser aplicada em reforma, construção, merenda, tinha que ser específico para professor, para escola. E aí foi quando começou a melhorar a merenda escolar para as crianças. Porque antes a merenda vinha de navio, a gente só tinha aqui merenda estrangeira, não era merenda brasileira, era bacalhau, era geléia, com nomes que vinha de outros países. Então uma merenda que não era nem aceita. Leite em pó. Então quando a merenda chegava a gente não olhava data de validade, porque também naquela época ninguém sabia. A gente tinha que peneirar, vinha tudo cheio de bichinho, caruncho, porque quando a merenda chegava já era assim derrotada, mas mesmo assim era aproveitada. A única coisa que a gente sabia era que ela chegava de navio, no Rio e de lá distribuía para as escolas. Aí até chegar em Minas e neste fim de mundo já chegava bem estragada. Então depois que passou o Plano Noroeste II começou a comprar a merenda na região. Então essa merenda era comprada em Januária. Não tinha licitação, lá já era mercado onde era pra comprar a merenda, nas casas comerciais onde tinha que comprar a merenda e prefeitura dava o transporte, para você fazer as compras, trazer e distribuir nas escolas. E assim a escola foi crescendo, foi aumentando, foram construindo mais salas de aula e foi assim melhorando. (Marli)



Aldeia Sumaré – Fotografia Verônica Mendes Pereira



Aldeia Santa Cruz - Fotografia Verônica Mendes Pereira



Aldeia Itapecuru - Fotografia Verônica Mendes Pereira

Alguns dos prédios escolares que foram construídos com recursos do Plano Noroeste, conforme identificados por Marli.

Sobre o Plano Noroeste identificou-se que o Governador Israel Pinheiro encaminhou ao Deputado Orlando Andrade, Presidente da Assembléia Legislativa do Estado, em 23 de junho de 1969, projeto de lei, para autorizar o Governo do Estado de Minas Gerais a contratar empréstimo com o banco Interamericano de Desenvolvimento – BID - no valor de US\$30.000.000,00 (trinta milhões de dólares), destinados à implantação do Plano Integrado de Desenvolvimento da Região Noroeste, que se traduziu na Lei Nº. 5.232, de 05 de setembro de 1969. Na mensagem em que apresenta o projeto de lei, o Governador Israel Pinheiro justifica sua importância e explica sua concepção geral:

Havendo o diagnóstico global do Estado, constatado a relativa estagnação do setor agricultura, motivada pela aplicação de métodos antiquados no trato da terra, deliberou o governo conferir prioridade de ação àquele setor, dentro da diretriz de desenvolvimento regional. (...)

A região Noroeste mereceu, desde logo, atenção especial, por apresentar condições favoráveis á implantação de uma agropecuária de alto nível

tecnológico avançado e possuir uma boa percentagem de solos planos de média e alta fertilidade, servidos por apreciável rede hidrográfica e com condições climáticas muito favoráveis.

(...) Colocadas as soluções em termos gerais, foram estabelecidas no documento elaborado – “Plano Integrado de Desenvolvimento da Região Noroeste (PLANOROESTE)” – as diretrizes mestras de ação governamental para tornar efetiva a integração da Região.

(...) A par de estabelecer uma sistemática de colonização dirigida, através da implantação de Núcleos de colonização em locais apropriados, que permitem a tecnologia avançada, ali aplicada, abranger grandes áreas de influências, indica o plano as diretrizes principais a serem adotadas para os projetos de redes de estradas e linhas de transmissão de energia elétrica. (...) (Mensagem Nº. 434, do Governo do Estado de Minas Gerais, datada de 23 de junho de 1969) .

O texto do Governador Israel Pinheiro reafirma a imagem do noroeste de Minas como uma região isolada e pobre, mas com potencial produtivo que permite seu desenvolvimento a partir de investimentos de infra-estrutura, tais como estradas e energia elétrica e colonização dirigida.

Sobre os núcleos de colonização de que fala o governador Israel Pinheiro não foi possível precisar, nos documentos analisados, seu real significado. Em Minas Gerais, até 1912, existiam 11 núcleos estaduais de colonização²⁵ localizados em Belo Horizonte, Barbacena, Leopoldina, Mar de Espanha, Cataguases, Ponte Nova, Itajubá, Pouso Alegre e Lambari. Esses núcleos foram introduzidos como parte da política de imigração, sendo que um convênio do Governo do Estado de 1913 previa a entrada de cerca de 4000 famílias de agricultores das nacionalidades italiana, alemã, austríaca, suíça, holandesa, russa e polaca, além de operários práticos em ofícios mecânicos e industriais, para atender às necessidades da lavoura e da indústria, em face de solicitações de proprietários e também para povoar os núcleos coloniais de Minas. Este convênio foi dificultado pela Primeira Guerra Mundial, mas foi cumprido em parte pelo Governo Delfim Moreira.

Não é possível afirmar que os núcleos de colonização aos quais se refere Israel Pinheiro nesta mensagem eram destinados à introdução de colonos

²⁵ Sobre os núcleos de colonização e Plano Noroeste ver: as minas gerais.com.br; <http://www.tratoculturais.com.br/?item=CONTEUDO&codConteudoRaiz=94&codConteudoAtual=169>

estrangeiros na região para alavancar a agricultura. Entretanto, se considerarmos que essa estratégia já fora utilizada anteriormente em outras regiões do estado, e que o Plano Noroeste era basicamente agrícola e pretendia transformar a região noroeste na grande fornecedora de alimentos para Brasília e Belo Horizonte, é provável que intenção fosse essa mesma. O fato é que os recursos conseguidos pelo projeto de Israel no Banco Mundial ficaram retidos em Brasília até o governo Rondon Pacheco, seu sucessor, assumir o governo e só a partir daí foi implementado.

Os documentos analisados não nos possibilitaram comprovar a informação da professora Marli, no que diz respeito à destinação de recursos do PLANOROESTE à construção dos prédios escolares na região, bem como sua destinação para projetos educacionais, mas não podemos negar que os anos 70 serão importantes na história local da escolarização, pois a prefeitura passa a responder às demandas que as comunidades apresentam.

A documentação recolhida por Gomes, Gerken, Álvares (ibidem) nos permitiu verificar que:

nas escolas existentes nos anos 70, mantidas pela prefeitura como escolas rurais, o(a) professor(a) pertencia à comunidade local. Das 28 escolas que compõem o documento “Relação das escolas Rurais do Município de Itacarambi²⁶”, 13 se situavam em locais hoje pertencentes à área indígena.

Gomes, pesquisando aspectos que conduzem a uma matriz comum da instituição escolar entre os Xacriabá, encontra depoimentos de pessoas que atuaram como professores na época:

(...) primeiro se formava o grupo de alunos e se decidia onde poderia funcionar a atividade escolar – quase sempre na casa de algum líder local ou da própria professora – e a pessoa indicada como professora era apresentada à prefeitura local, com a lista de alunos, configurando uma demanda real. Em alguns casos, era aplicado um teste para verificar a qualificação; em outros simplesmente era

²⁶ Documento cedido pelo Sr. Agenor, vereador em Itacarambi à época, que seguia o funcionamento das escolas. Junto à lista das escolas, encontravam-se duas cartas de professoras dirigidas a ele, uma que solicitava material ao Mobral e outra que tratava da abertura de uma escola junto à prefeitura de Itacarambi. O documento está sem data, mas, segundo Sr. Agenor, se refere ao período 1973-75. Em entrevista posterior realizada com o Sr. Antônio Pereira de Souza, hoje pai de uma das professoras Xacriabá, foi identificado que algumas das escolas eram relacionadas com o Mobral. Dos nomes dos professores que constam no documento, três foram identificados pelo atual diretor das escolas, José Nunes, como pessoas pertencentes à comunidade, todos professores leigos. Além do Sr. Antônio, os outros dois professores são Geraldo Gonçalves dos Santos, tio de uma professora Xacriabá e Enita Pereira de Jesus, mãe de um prof. atualmente em formação (nota dos autores).

reconhecido a encargo à pessoa em função da demanda, e essa passava a ser remunerada pela prefeitura (2004, p.11).

Esse mecanismo era utilizado pelas comunidades das aldeias e nos foi descrito para várias aldeias da área Xacriabá, embora não possa ser estendido a todas elas. Podemos dizer que, nessa forma de contratação, *a competência técnica e comprometimento social do professor eram referidos a uma mesma matriz social, interna à comunidade das aldeias.*

Comparando as informações contidas nos estudos que tratam da demanda da escolarização²⁷ nos anos 70 e os dados presentes no diagnóstico realizado em 1995, quando da criação do PIEI-MG, podemos perceber que a ampliação do acesso à escolarização foi lenta. Veremos também ao longo dos próximos capítulos que muitos dos problemas enfrentados nos anos 60 e 70 pela professora Marli Ferreira Mota serão reeditados no processo de ampliação da oferta educacional na Terra Indígena Xacriabá nos anos 90, já sob o escopo de novas orientações jurídicas e políticas que garantem aos povos indígenas uma educação específica, diferenciada, multicultural, bilíngüe e comunitária²⁸ (MEC, 1998).

Neste primeiro capítulo analisei a constituição da rede de instituições destinadas à escolarização, existente no município de São João das Missões, no período que antecede a homologação da Terra Indígena Xacriabá. Nesta reconstrução, parti de um apanhado histórico sobre o processo de escolarização na região, considerando que os diferentes modelos de escolarização - escolas particulares/domésticas e escolas isoladas - foram implantados num contexto de não reconhecimento pelo Estado dos povos indígenas. Essa distância do aparato estatal fez com que as famílias respondessem diretamente pelas demandas por escolarização, estabelecendo uma rede de escolas em domicílio, o que favoreceu um contexto de grande envolvimento da comunidade. Todavia, grande parte da população não contava com a cobertura de escolarização.

Os primeiros registros encontrados sobre as escolas públicas da região datam da década de 30. Contudo o movimento mais forte de expansão da escolarização se dará na década de 70, período em que o governo estadual implementa um programa desenvolvimentista para a região, com base na agricultura,

²⁷ Gomes, Gerken & Álvares, 2001

²⁸ Faz-se referência ao texto da Constituição (1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998).

e que preconiza a instalação de estradas, energia elétrica e a instalação de núcleos de colonização, com vistas em transformá-la numa importante área de fornecimento de alimentos para a capital do estado e do país.

Assim, as escolas serão instituídas sob um paradigma de superação do atraso predominante na região noroeste do estado, marcada pela pobreza, estagnação agrícola, acentuada pela utilização de métodos antiquados no trato da terra e em sua transformação.

Os Xacriabá, por sua vez, ali identificados nos relatos dos viajantes, desde o século XVII, ainda que não reconhecidos pelo Estado, enfrentaram muitas lutas para garantir sua permanência na região. Instituíram localmente um regime de posse coletiva da terra, e, nesse sentido, constituíram um mecanismo de reconhecimento interno, antes de mais nada vivido em relação à própria terra. Utilizaram-se dos mesmos mecanismos existentes na região para iniciar o processo de escolarização de seus filhos, assim permanecendo até os anos 70, época em que os conflitos de terra vão se acentuar, com a emergência de um novo período. Este será marcado pela *explicitação* da identidade indígena, até então tratada como um fator de coesão interna, e por uma relação de maior proximidade com o Estado e contato direto com seus aparatos de gestão, num contexto de reformulações jurídicas que garantem aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe, tema que passaremos a tratar no próximo capítulo.

3. Educação Escolar em Terra Indígena Xacriabá

A Constituição Federal do Brasil, aprovada em 05 de outubro de 1988, reconhece a pluralidade cultural e o multilinguismo, a organização social, os costumes, as crenças e línguas das sociedades indígenas que convivem com a sociedade brasileira. Garante aos índios uma educação respeitosa das suas línguas e culturas, de seus modos próprios de viver e pensar, de valorização de seus conhecimentos e dos processos próprios de sua produção e a transmissão. Isso significa o reconhecimento ao direito a uma “educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe” (Brasil/ MEC, 1993 e 1998). Nesse processo, coube ao Ministério da Educação, e não mais à FUNAI, a coordenação nacional das ações

escolares de educação indígena, sendo que, em Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação assumiu a sua execução.

Toda esta transformação exigiu das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades. Um aspecto original nesse processo é a emergência de uma nova proposta de educação intercultural bilíngüe e diferenciada, que busca romper com o paradigma bilíngüe bicultural que orientou a atuação integracionista de vários órgãos e instituições indigenistas ao longo da história do país.

Nesse contexto, várias experiências de formação de professores índios para atuarem nas escolas de suas aldeias serão impulsionadas. Oriundas de projetos alternativos²⁹, gerados no âmbito da sociedade civil, estas propostas vão ser estudadas e difundidas como paradigmas a serem testados em novos contextos, transformando-se muitas vezes em balizadoras de políticas públicas.

A instituição das escolas indígenas na Terra Indígena Xacriabá se dará dentro deste movimento nacional e na perspectiva local superará um hiato nas redes locais de escolarização, que ficaram muito prejudicadas durante os graves conflitos ocorridos na luta pela terra.

Sabe-se que o desenvolvimento de projetos agrícolas na região, pela RURALMINAS na década de 60, atraiu fortes grupos empresariais e grandes fazendeiros das cidades vizinhas, acentuando-se a invasão das terras dos Xacriabá. É nesse processo de luta pela terra que os Xacriabá vão se consolidar como grupo étnico politicamente organizado e oficialmente reconhecido, reclamando para si a proteção da FUNAI³⁰, declarando-se descendentes dos índios gamelas³¹, dado que a RURALMINAS os estaria expulsando da terra e desrespeitando a autonomia dos herdeiros na disposição de seu patrimônio comum e indiviso. De acordo com Woortmann (1990, p.45),

²⁹ Ver experiências do Programa de Magistério Intercultural da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), do Projeto Tucum do Governo do Mato Grosso, Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério nos Postos Indígenas Diauarum e Pavuru/ Parque Indígena do Xingu.

³⁰ A FUNAI começa a atuar na questão em 1969, pleiteando à RURALMINAS a gleba de terras inicialmente demarcada no processo de discriminação de terras devolutas, a fim de estabelecer uma reserva indígena. (Santos, 1997, p. 83)

³¹ Gamela é um dos termos utilizados para nomear os caboclos do Sr. São João.

Nas culturas camponesas não se pensa a terra sem pensar a família e o trabalho assim como não se pensa o trabalho sem pensar a terra e a família. Por outro lado, essas categorias se vinculam estreitamente a valores e princípios organizatórios centrais, como a honra e a hierarquia. Pode-se opor este tipo de sociedade às sociedades modernas, individualizadas e voltadas para o mercado: em outras palavras, pode-se opor uma ordem moral a uma ordem econômica.

Nesse sentido, a chegada dos fazendeiros e a atuação da RURALMINAS colocava em questão a terra como valor de uso e patrimônio comum, por introduzir a lógica da terra como mercadoria e ameaçando todo um conjunto de valores através dos quais se definiam seus moradores.

A atuação da FUNAI, a partir de fins de 1973, momento em que o Posto Indígena foi instalado, caracterizou-se por uma contradição entre a prática administrativa e o discurso. Ao mesmo tempo em que aceitava a caracterização das terras como devolutas, assim como pretendia a RURALMINAS, de outro investia os Xacriabá de autoridade sobre um território oficial e administrativamente indefinido. (Santos, 1997, p.151)

Nos anos 80, a tensão aumenta de forma insuportável, culminando no assassinato de grandes lideranças indígenas. O conflito se estende até 1988, quando é concluída a retirada dos fazendeiros invasores e concretizada a demarcação da área dos índios, de 46.414.920 ha, menos de um terço do que teriam direito.³²

Se anteriormente à homologação da Terra Indígena Xacriabá havia uma ausência do aparato estatal na garantia da criação e manutenção das escolas, este quadro se agrava após este processo. Escrevendo sobre as escolas neste período, os professores indígenas em formação no Parque do Rio Doce revelaram um quadro de abandono:

Depois que demarcou a área os professores brancos não quiseram trabalhar e a escola ficou fechada por um bom tempo (Maria Aparecida Pereira dos Santos – memorial)

Então nunca que adiantava, estava atrás de novo. Era sempre aquela enrola toda. Até que ficou um monte de tempo sem professor, mais ou menos quatro anos. Depois de muito

³² Reivindicando a ampliação de suas terras, os Xacriabá solicitaram à Funai a regularização de mais 6.600 hectares de terra, que compreendem a área de Rancheira. O processo referente a esta solicitação teve início em 1996 e no primeiro semestre de 2001 foi realizada sua demarcação e posteriormente a extrusão dos invasores.

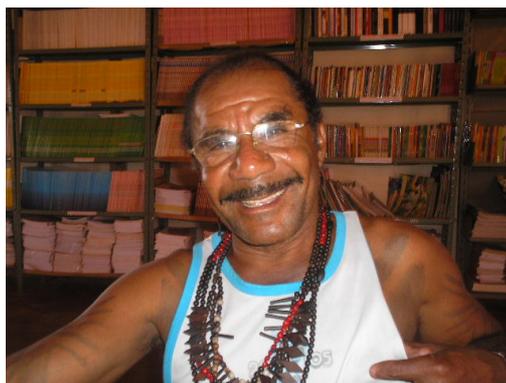
tempo a Prefeitura contratou uma professora de fora e essa ficou dois anos. A gente voltou a estudar e saiu da 2ª série para a 3ª série. (Jeuzani Pinheiro - memorial)

Após o processo de demarcação das terras, teremos um novo período com a presença de dezessete professores de fora da comunidade, contratados pela prefeitura de Itacarambi (14) e pela FUNAI (3), distribuídos em 12 escolas municipais de 1ª. a 4ª. séries, conforme diagnóstico da situação educacional nas áreas indígenas de Minas Gerais, realizado em 1995 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Desse total, dez professores tinham formação em nível médio e cinco professores eram leigos. Entre estes, apenas quatro pessoas pertenciam à comunidade local e eram professores leigos.

Gomes (2004) ressalta dois aspectos que considera relevantes para a compreensão da situação das escolas indígenas e do comportamento da população Xacriabá quanto às necessidades educacionais e à sua implementação, neste período. Primeiro, Gomes (op. cit) destaca a atuação livre das comunidades quanto à gestão das demandas por escola e ao seu próprio funcionamento, devido à distância do aparato estatal. Assim, para ela, “o que se conseguiu nos anos anteriores a 97, pode-se dizer grosso modo, foi resultado de uma ação direta das comunidades das aldeias no sentido de prover às necessidades educacionais” (p. 11).

Em segundo lugar, Gomes (ibidem) destaca “o caráter não compulsório da escolarização que perdurou por muito tempo, dada às condições precárias de funcionamento, com um número de classes sempre inferior à demanda.”

Neste período as escolas somavam 800 alunos matriculados, mas havia aproximadamente quinhentas crianças sem escola. Apesar da precariedade dos dados sobre o atendimento escolar que havia no território neste período, existem outros elementos que nos ajudam a reconstruir a forma como os Xacriabá buscavam alcançar a oferta escolar. Seu Emílio, liderança Xacriabá, relata:



Seu Emílio é uma importante liderança Xacriabá, que participou ativamente na luta pela terra e pela educação escolar indígena. Atualmente compõe a coordenação do Curso de Formação Intercultural para Professores Indígenas

A gente se reuniu e depois nós fizemos um propósito com a FUNAI, fizemos um propósito com a Arlene. Na época, Arlene era que coordenava a parte da educação na FUNAI. Nós fizemos um propósito de que era preciso *diferenciar* a escola nossa. Nós tomamos uma decisão que nós queríamos a nossa educação passada pelos professores nossos, os professores indígenas. Aí eu só sei que tangolomango³³, no dizer do povo, tangolomango, apareceu esta proposta de educação indígena diferenciada. Aí, veio a Márcia, a Lila e Arlene e trouxeram esta proposta de educação diferenciada. Aí, nós concordamos e fomos conversar com todas as comunidades da reserva. Eu, Rodrigo³⁴ e todas as lideranças, né. (Emílio, agosto de 2005).

O relato de Seu Emílio mostra a preocupação das lideranças Xacriabá com a situação precária dos processos de escolarização na terra indígena. Reivindicavam “diferenciar” as escolas, queriam uma escola com professores da própria comunidade.

Estas reivindicações encontraram eco dentro da proposta educacional do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais³⁵(PIEI-MG),

Voltado para o objetivo maior de apoiar a autodeterminação dos povos indígenas de Minas, o Programa tem como proposta criar e colocar em funcionamento escolas indígenas nas quatro áreas do Estado, procurando construir democraticamente uma proposta experimental, diferenciada, bilíngüe e intercultural para formação específica do professor de cada povo indígena mineiro.(Dutra e outros ,2003, p. 74).

³³ Tangolomango ou tanglomango _ feitiçaria, sortilégio.

³⁴ Rodrigo, Rodrigão, pseudônimo de Manuel Gomes de Oliveira, que foi cacique Xacriabá até a sua morte prematura em 2004.

³⁵ A criação do PIEI-MG ocorreu em 1995, com o objetivo de implantar escolas nas quatro áreas indígenas que estavam oficialmente reconhecidas e demarcadas até aquele momento: Pataxó, Maxacali, Krenak e Xacriabá. Este programa foi coordenado com relativa autonomia, durante duas gestões, por um grupo de consultores contratados pelas instituições parceiras.

O programa instituiu-se como uma parceria dos povos indígenas de Minas Gerais com vários órgãos governamentais. Executado desde 1995 até os dias de hoje, através de um convênio interinstitucional da Secretaria de Estado da Educação (SEE) com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Estadual de Florestas. O PIEI-MG teve como uma de suas primeiras ações a criação do Curso de Formação para Professores Indígenas³⁶.

Uhitup (Alegria!) No curso de Magistério Indígena formaram-se 66 professores Xakriabá, Krenak, Maxacali e Pataxó, em quatro anos. O processo de formação desses professores aconteceu por meio de três modalidades de ensino: ensino presencial no Parque do Rio Doce, ensino presencial em Área indígena e ensino não presencial, além de estágios supervisionados (Dutra *et alli* 2003, p. 77).

O processo de construção e implementação do programa de educação incluiu também a construção de escolas³⁷, a preparação e edição de materiais didáticos, a elaboração de propostas curriculares para cada uma das escolas das etnias envolvidas.

O divisor de águas da trajetória do curso de formação dos professores indígenas de Minas pode ser visto como o momento da criação das coordenações por etnia, quando começam a se configurar quatro cursos de formação distintos, específicos, e geradores de processos distintos de escolas indígenas, refletindo o que o projeto vem chamando de pedagogia indígena (Dutra e outros, 2003, p.75).

Este ponto é também destacado por José Nunes de Oliveira, professor estudante que escreveu em seu memorial de final de curso, em julho de 1999:

³⁶ O Curso de Formação para Professores Indígenas formou uma primeira turma de 66 professores em 1999, destes, 44 eram Xacriabá. Em 2004 formaram outros 71 professores indígenas, dos quais, 60, eram Xacriabá e outros 70 professores iniciaram a formação em novembro de 2004, dos quais, 46 são Xacriabá.

³⁷ Até o momento foram construídas escolares duas unidades escolares na T. I. Maxacali, duas unidades escolares na T. I. Pataxó e três unidades T. I. Xacriabá, respectivamente.



José Nunes é filho de Rosalino, liderança Xacriabá assassinada em 1987 nos conflitos de terra. Atualmente é casado com Alvimá e tem dois filhos. É o Prefeito de São João das Missões.

No decorrer dos trabalhos fomos mostrando para o projeto a importância de criar uma escola para cada povo, pois somos diferentes, com realidades diferentes, com culturas diferentes. Então cada povo indígena começou a ter aula separadamente dentro das especificidades de cada um (José Nunes).

Nos dois primeiros anos de implantação do PIEIMG, quarenta e quatro jovens Xacriabá iniciaram o seu processo de formação para professores, quando foram escolhidos por sua comunidade para participar deste curso. Em 1997, dez anos após a homologação do território Xacriabá, quando a primeira turma de professores indígenas se encontrava no segundo ano do curso de formação, as escolas passaram a pertencer ao município recém emancipado de São João das Missões e ainda neste ano foram assumidas pelo governo do estado.

Esse período foi especialmente difícil para os professores Xacriabá. Primeiro, porque não se tinha muito claro que tipo de retorno o curso ofereceria. Eles tiveram que abandonar seus trabalhos na agricultura familiar ou perspectivas de subempregos nos grandes centros para enfrentar um processo que, pelo menos inicialmente, lhes colocava em condições de vida similares ou piores do que já conheciam. E o retorno, à princípio, estava no campo simbólico, um certificado de conclusão do Ensino Médio, que objetivamente, naquele momento, era pouco concreto. José Reis é eloquente a este respeito:

José Reis foi escolhido em 1997 para participar da primeira turma do curso de Magistério Indígena. De lá para cá não parou mais. Foi professor de 1ª à 4ª e depois de 5ª à 8ª séries. Foi coordenador da escola e atualmente é diretor. Geralmente, coordena junto com Seu Emílio as apresentações culturais dos Xacriabá fora da aldeia.

(...) Eu quando comecei o curso ficava me perguntando, será que eu estou estudando só para estudar? Será que tem um fundamento estas coisas? Eu tirei a minha 4ª série e depois eu dediquei a minha vida mais para o trabalho na roça,

depois que eu parei de estudar. Eu ficava preocupado em sustentar a minha família, tinha eu e meus irmãos, a minha mãe que era viúva, meu pai tinha morrido, então, na minha casa eram sete pessoas. A gente trabalhava muito para sustentar a família e muitas e muitas vezes não tinha bons resultados na lavoura. Minha mãe era aposentada, mas o salário do aposentado é bem baixo ainda. Todo mundo lá em casa era fraco. A gente imaginava assim, como é que faz uma pessoa que não tem nenhum salário na casa, que tem quinze pessoas (José Reis, agosto de 2005).

Vale lembrar que muitos deles ficaram mais de dois anos trabalhando nas escolas sem nenhum tipo de remuneração nem por parte do governo municipal e muito menos por parte do governo estadual. É que com a emancipação do município de São João das Missões, as escolas antes administradas pela prefeitura de Itacarambi passaram a ser administradas pela prefeitura de São João das Missões. Essa nova gestão colocou muitos obstáculos à contratação deste grupo de professores. Em seu depoimento José Nunes descreve alguns destes obstáculos e destaca algumas das polêmicas que antecederam e acabaram contribuindo para a decisão de criação das escolas estaduais indígenas.

Em 1997 desde o início do ano eu comecei trabalhando como professor direto na sala de aula. Apesar das dificuldades, tivemos que enfrentar a administração que estava começando naquele momento, Você já sabe, a história da contratação. Foi uma briga ferrenha para a prefeitura assumir essa contratação nossa para começar a atuar nas escolas, tinha muitas dificuldades, tinha algumas pessoas de menor também e a prefeitura, o prefeito não quis em si assumir essa responsabilidade. Ele alegava que a gente não ia dar conta, até porque não tinha formação completa e que a gente estava iniciando. Tinha várias dificuldades no meio, pois tinha pessoas menores. E julgou até que a gente era incapaz. Ele não acreditava que a gente ia dar conta de tocar aquele processo de educação ali e menosprezou a capacidade nossa. (José Nunes)

Nos memoriais dos professores também encontramos várias referências a esta tensão apontada por José Nunes, tensão que ficou marcada pelo episódio da viagem da coordenadora do PIEIMG, professora Márcia Spyer e do professor Carlos Magno até o município de São João das Missões para realizar uma reunião com o prefeito, com vistas à demovê-lo de contratar professores não-índios para as escolas das aldeias.

Em 1996 o prefeito de São João das Missões ganhou a política. Em fevereiro de 97 ele tomou posse ao seu cargo, resolveu então colocar professores brancos nas

escolas da reserva, desrespeitando o projeto. Foi aí que tivemos uma organização do curso e a qualidade da escola. Nesta reunião que foi realizada a pedido do projeto compareceram Márcia e Carlos Magno. Então o Prefeito resolveu fazer a contratação de todos os professores. (Alvina Rodrigues – memorial)

Esta luta continua até hoje. Depois veio a notícia, que a gente ia assumir sala de aula. Foi assim para mim uma conquista muito grande. Por que assim que entrei no curso, foi falado que só iríamos assumir sala de aula após a formação. E depois do 2º módulo, de repente fiquei surpreendido, quando fiquei sabendo que todos nós íamos assumir sala de aula. Isso foi uma determinação de pessoas do projeto, que acharam que nós já tínhamos condições para assumir sala de aula, ensinar de 1ª a 4ª série. O prefeito não queria nos contratar porque ele achava que nós ainda não estávamos preparados para dar aula, e disse que já tinha contratado professores formados para todas as escolas da reserva Xacriabá, e que não iria nos contratar. Tudo isso ocorreu com um grande esforço da doutora Márcia, coordenadora desse projeto de educação indígena de Minas Gerais. Dela não posso esquecer. Por que ela teve um esforço muito grande em convencer o Prefeito do Município de São João das Missões (o Correinha) para que ele entendesse a determinação do projeto. Quando terminou o 3º módulo, Márcia e o Carlos Magno entraram no ônibus junto com a gente e fomos embora. Chegamos em Missões. Antes, a Márcia tinha ligado para o prefeito e deixou marcada uma audiência com ele. Entramos na prefeitura, eles ainda não estavam, depois chegaram. A Márcia explicou sobre o projeto e falou que nós tínhamos que ser contratados. Tiveram muitos debates até que ele resolveu nos contratar. O Magno filmou tudo. Então o prefeito teve que mandar todos os professores que ele tinha contratado ir embora. E assim comecei a dar aula. (Francisco de Sousa Santos – memorial)

Do dia 12 de março à agosto de 97, trabalhei como funcionário da prefeitura. Antes de me contratar pelo município, nós professores das nações indígenas de Minas Gerais, estávamos no Parque do Rio Doce, cursando o III módulo do programa de implantação. Quando eu menos esperava, recebi um telefonema de uma tia, que estava na reserva, me falando que o prefeito do município, havia colocado vários professores brancos nas escolas das aldeias. Quando avisei para os parentes, falando sobre o que tinha acontecido, ficaram todo mundo assustados com a falsidade do prefeito com os índios Xacriabá. Discutimos juntos com a professora Márcia Spyer, decidimos que ela iria viajar com a gente, para chegar até a cidade de São João das Missões, para discutir com o prefeito sobre os professores indígenas. A Márcia falou sobre o nosso curso e como vinha se realizando. O prefeito com cara de fingido, falou: *Eu nunca tive informações, nem por fala, desse projeto. Eu fiz isso por um engano. Agora já estou conhecendo o projeto, posso caminhar com vocês.* A Márcia colocou

proposta para que ele nos contratasse como funcionários da prefeitura. (Marcelo Pereira de Souza – memorial)

Como mostram os depoimentos, a contratação dos professores estudantes Xacriabá pela Prefeitura Municipal de São João das Missões não foi tranqüila. Apesar do vice-prefeito Manuel Gomes de Oliveira ser cacique Xacriabá, houve, é o que nos parece, por parte do prefeito, muita resistência. Essa tensão, parcialmente resolvida com a contratação dos professores pelo governo municipal, resultou numa grande pressão, por parte das lideranças indígenas, quanto à necessidade de transferir para a Secretaria de Estado da Educação a gestão das escolas indígenas mineiras. Entendiam que, apesar de contratados, os professores indígenas enfrentavam no dia-a-dia uma série de dificuldades na relação com o governo local, sendo que muitos dos professores Xacriabá estavam trabalhando, apesar de, na maioria das vezes, não terem sua situação funcional regularizada.

Eu trabalhava os dois períodos: de manhã trabalhava com 4ª série e à tarde com 1ª série. Foi assim durante um ano, trabalhando o dia inteiro. Mas o pior é que a prefeitura não pagava o outro período, quero dizer, um período ficava de graça e eu cobrei da diretora, do secretário e eles não revolveram nada. Mas eu não podia deixar de trabalhar os dois períodos, por que se não a metade dos alunos ficavam sem aula. Até que não agüentei mais e falei: *ou vocês pagam o outro período ou então contratam mais dois professores.* (Francisco)



Marcelo iniciou o curso de formação de professores com 14 anos. Foi diretor de escola e atualmente é secretário de Governo de São João das Missões. É casado com Santília e tem dois filhos.

Fui para o curso e no 2ª módulo eu fui fazer estágio nos Forges com Lourdes. Fiz estágio seis meses e depois já assumi a sala diretamente. No período que eu tava fazendo estágio Alice e Alvina estavam *estagiando* em Pindaíbas, estagiando e trabalhando ao mesmo tempo, só era um trabalho voluntário, não tinha contrato, não tinha legalidade em termos trabalhista. E do terceiro módulo pra frente eu assumi a sala de aula (Marcelo).

Na etapa de julho de 1997 do curso de formação, os professores indígenas e suas lideranças reuniram-se com o Secretário de Estado da Educação,

João Batista dos Mares Guia, e reivindicaram a transferência das escolas indígenas para a rede estadual de ensino.

Em 97 foi a minha vinda pra o Parque. Fui no Posto da FUNAI dar o meu nome para o José Nunes, que era o encarregado de pegar os nomes de quem fosse fazer o curso. E nesta época os outros já estavam trabalhando como professores e ganhando pela Prefeitura. Todos nós que estávamos aqui no Parque, recebemos a visita do Secretário de Estado da Educação, João Batista dos Mares Guia. Ele falou que todos os professores seriam contratados pelo Estado. (Jeuzani Pinheiro – memorial)

O compromisso assumido pelo governo estadual vai se traduzir na Resolução nº. 8037 de 30 de julho de 1997³⁸, do Secretário de Estado da Educação, que dispõe sobre o atendimento escolar às populações indígenas. Diz o texto da referida resolução:

“Art. 1º - A escolha de servidor para exercício nas Escolas Estaduais que atenderão às crianças indígenas recairá em membro da respectiva comunidade, especificamente qualificado para exercer a regência.

Art. 2º - As escolas de que trata o artigo primeiro funcionarão nas reservas Xacriabá, Maxakali, krenak e Pataxó.

Art. 3º Ficam os diretores das Superintendências Regionais de Ensino de Januária, Teófilo Otoni, Governador Valadares e de Guanhães autorizados a designar escola pólo, nas respectivas jurisdições, onde será processada a designação dos professores.

Parágrafo único: Para o atendimento ao previsto no artigo, serão designados sessenta e seis (66) professores indígenas.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.”

É preciso reconhecer o caráter inusitado e incisivo desta resolução, que coloca uma ênfase antes nunca dada em qualquer outra resolução do governo do estado, no que diz respeito à escolha de professores para atender crianças indígenas. Ressaltar a prioridade de atendimento educacional para as crianças indígenas é uma das melhores maneiras de promover os direitos de todos os membros das comunidades indígenas e garantir o fortalecimento de seu estilo de vida, de seus costumes e crenças. Este é o papel preconizado para os governos nas disposições da

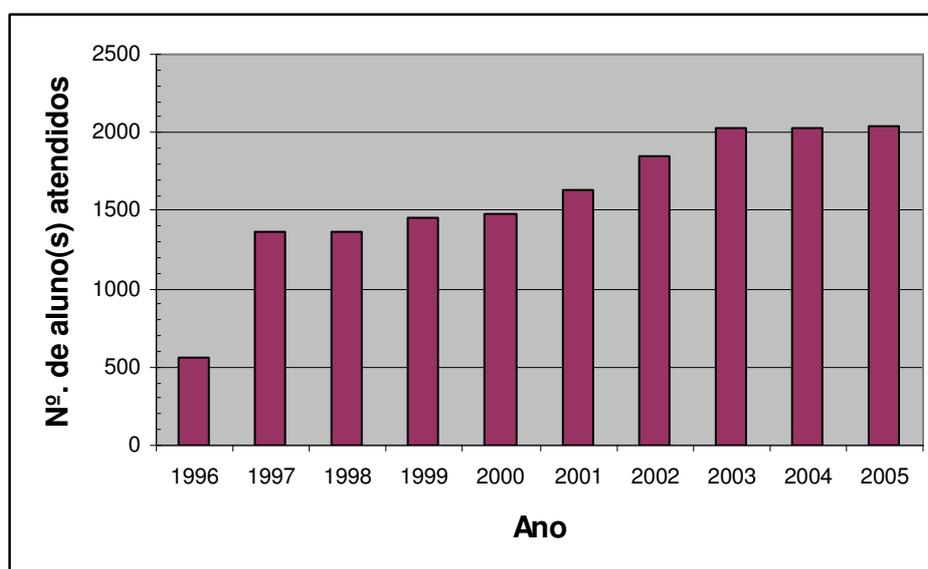
³⁸ Resolução publicada no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, no dia 06 de agosto de 1997, p.01, col. 01.

Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Crianças, na qual se fez um chamamento para que os Estados signatários, dentre os quais o Brasil, tomem medidas adequadas a fim de terminar com a discriminação, proporcionar assistência específica para as crianças indígenas. Os Estados signatários são convocados a assegurar que as crianças indígenas tenham acesso a uma educação de boa qualidade, cujos modelos respeitem seu patrimônio cultural e suas identidades.

Outro aspecto digno de nota é que, em se tratando, de disposição normativa que trata de mecanismos de provimento para cargo de professor, esta resolução não encontra precedentes com esta especificidade. O que se tinha, até então, eram critérios unificados para o conjunto das escolas da Rede Estadual de Ensino, que, no geral, priorizavam aqueles profissionais aprovados em concurso público, ou que apresentavam maior grau de formação em relação ao cargo de professor pretendido e o tempo de magistério em escolas estaduais.

A partir desta resolução as escolas existentes na área Xacriabá serão aglutinadas na criação da primeira escola estadual indígena, que posteriormente será desmembrada em novas escolas, conforme evolução do número de alunos atendidos.

Evolução da Matrícula Escolar – Terra Indígena Xacriabá



Fonte: Secretaria de Estado da Educação e escolas indígenas

Uma das questões mais importantes na análise do processo que culmina com esta resolução é a que se refere à tensão entre povos indígenas, governo local, estadual e federal, o que naquele momento pode ter sido bastante providencial,

principalmente se considerarmos a cultura coronelista daquela região, imbuída de uma lógica privada marcada pela pessoalidade. Esse processo, à primeira vista percebido como um novo distanciamento das sedes decisórias da gestão, traduziu-se de fato numa maior aproximação com o aparato estatal, pois pela primeira vez todas as escolas Xacriabá se encontram dentro do aparato de gestão do sistema educacional, ainda que de forma periférica.

Nesse contexto, esta resolução expressa uma nova tendência por parte do governo estadual em relação aos povos indígenas do Estado e abre perspectiva para um novo posicionamento na relação destes povos com o Estado. Expressa uma redefinição na esfera político administrativa da Secretaria de Estado da Educação, que passa a engendrar uma nova ordem na relação com todos os povos indígenas de Minas Gerais, que até aquele momento não tinham nenhum tratamento diferenciado, no que diz respeito à educação de suas crianças. Neste caso, os professores e suas comunidades lograram, traduzir suas reivindicações em política pública e redefinir o significado dos processos de escolhas de professores até então postos em prática pela Secretaria de Estado da Educação.

Esta resolução parece também ter sensibilizado o Conselho Estadual de Educação que, neste mesmo ano e no ano seguinte, vai aprovar dois pareceres muito importantes: Parecer Nº 933/97 e parecer Nº 1109/98, O primeiro, aprovado em 15 de setembro de 1997, examina solicitação da SEE para que os índios alunos do “Curso de Formação de Professores Indígenas-MG” possam lecionar nas escolas de suas aldeias.

Sobre esta questão, Marcelo explicou,

Porque no ensino, se não me engano na época, dezesseis anos ainda era de menor, só podia votar. E prá ter a idade completa, pra ter contrato normal tinha que ter idade mínima de dezoito anos. E nenhum tinha, nenhum de nós tinha. Eu não tinha, o Alberto não tinha. Tinha na base de uns doze, quinze professores que não tinha, Eu era o segundo mais novo. E foi uma briga com a secretaria para a gente poder conseguir fazer essa contratação. Entrar com um pedido no Conselho Estadual de Educação, o conselho autorizar e aí demorou, trabalhou muito tempo sem receber. Aí o conselho autorizou e abriu as portas pra muitas turmas que também tem a mesma demanda (Marcelo).

O Conselho Estadual de Educação aprovou indicação da relatora e se manifestou favoravelmente ao pedido da Secretaria de Estado da Educação para que

os alunos do curso de formação de Professores Indígenas –MG pudessem lecionar nas escolas indígenas de suas respectivas aldeias, em caráter provisório.

O segundo, Parecer nº 1109/98, aprovado em 11 de novembro, examina pedido de autorização de funcionamento do Curso de Magistério do Ensino Fundamental para Professores Indígenas (Professor de 1ª a 4ª série), em Minas Gerais. Após análise do processo e visita técnica de duas conselheiras a um dos módulos presenciais do curso, é aprovado o funcionamento do curso, conforme indicação da relatora³⁹.

Contudo não se pode desconsiderar que esta resolução vem se sobrepor a um fato: as escolas Xacriabá estavam em funcionamento.

Muitas crianças e muitos jovens já freqüentavam as aulas. As classes, no geral, não eram puras, informa Zeza, uma das diretoras. Descubro que está se referindo às classes multisseriadas. Algumas ferramentas sempre, quase sempre, estavam presentes: um quadro, giz, um apagador, muitas vezes um pedaço de pano cumprindo esta função, lápis e cadernos. O quadro, dividido em dois ou três espaços, de acordo com os alunos atendidos. Os cadernos utilizados como uma lousa individual: *cada um com seu cada qual*, diria logo seu Emílio, porque o professor passava lições individuais. Livros muito poucos. Na maioria das vezes só para uso do professor.

Os professores estudantes Xacriabá informam, em seus memoriais de conclusão de curso de formação, muito, das práticas e dos sentimentos presentes no dia-a-dia destas escolas:

Trabalho em um barraco de palha alunos sentam em bancos, para escrever os cadernos são apoiado no colo. Em relação a jeito de lidar com esses alunos. Hoje eu vejo que os alunos tem mais liberdade de contar suas história, tem mais espaço para valorizar suas cultura. Trabalho com eles embaixo de árvores, faço passeios em algum patrimônio que marca história de nosso povo.(Alvina Rodrigues – professora da aldeia de Riacho dos Buritis – Julho de 1999)

Em 1997, a comunidade pode constatar que a gente já tinha tomado posição como professores responsáveis pela educação das crianças deles. Os pais ainda estavam meio cabreiros, mas já percebiam, por exemplo, algo do currículo desta nova escola como a cultura Xacriabá, que nunca tinha sido abordada por

³⁹ Relatora Dalva Cifuentes Gonçalves.

professores não-índios. Então, durante cada módulo a gente ia sempre procurando expor mais as dúvidas para que pudéssemos desenvolver um trabalho bastante proveitoso com os alunos.” (Vanilde Gonçalves de Deus Araújo – professora da aldeia Brejo do Mata-fome – Julho de 1999)

Na escola a gente trabalha as disciplinas da escola tradicional, porque é uma exigência dos pais de alunos, pois eles querem que os seus filhos dêem continuidade nos estudos. A escola criou um clima de família, o professor é primo, é irmão, é parente da mesma tribo, então estabelece essa relação, pois é professor e aluno da mesma cultura. (José Nunes de Oliveira - professor da aldeia Brejo do Mata-fome – Julho de 1999)

Debaixo de árvores, debaixo de barracos, no terreiro da casa de uma liderança da comunidade, em prédios da década de 70 construídos pela prefeitura de Itacarambi. Um professor ou professora indígena orientava e ensinava simultaneamente um grupo de crianças e adolescentes. Fazer a chamada e rezar, rituais sempre presentes. Bem viva, aos poucos emergia uma escola que transita entre os conteúdos e disciplinas comuns a tantas outras escolas do país e conteúdos outros, que pressupõem a invenção, reinvenção cotidiana, feita a partir das escavações das memórias dos mais velhos, das tradições e relações de solidariedade marginalizadas, silenciadas e que se supunham sucumbidas pela força da opressão causada pelo paradigma dominante.

A Resolução nº 8037 de 30 de julho de 1997 tenta responder a estas práticas. Observa-se que ação terá um forte impacto para o crescimento do número de alunos atendidos, como é possível observar nos dados do MEC/ INEP e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais citados anteriormente.

Além da evolução das matrículas, os quadros nos permitem verificar a evolução do número de professores designados, bem como o processo de desmembramento das escolas na Terra Indígena Xacriabá. Esses dados nos permitem afirmar que, embora iniciado há pelo menos 30 anos antes, o processo de escolarização entre os Xacriabá foi intensificado com o início do funcionamento das escolas estaduais indígenas. Em nove anos, os Xacriabá passaram de uma oferta escolar que atendia a menos da metade da demanda, à cobertura de quase totalidade da demanda, quadro bastante similar ao da oferta escolar em Minas Gerais, que garante vagas para quase a totalidade das crianças e adolescentes em idade de ensino fundamental.

Tal expansão acelerada gerou um contexto escolar com características muito peculiares, além de provocar profundas mudanças na vida das comunidades nas dimensões econômica, social, política e cultural (Gomes, 2003a).

Cabe destacar que as escolas indígenas Xacriabá assumiram o atendimento das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, proposta que será estendida para a totalidade das escolas do estado de Minas Gerais somente no ano de 2002 e no país, somente a partir de 2006 quando o Conselho Nacional da Educação vai regulamentar a questão. Neste sentido, uma comparação linear dos dados de evolução da matrícula no ensino fundamental das escolas Xacriabá em relação à evolução da matrícula no restante do estado, no período que antecede o ano de 2002, pode apresentar algumas distorções.

Inicialmente configurada como uma única sede administrativa e descentralizada em 23 aldeias, atendendo apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, atualmente a rede de escolas Xacriabá se organiza em quatro sedes administrativas, descentralizada em 29 aldeias e 03 subaldeias e compreende os nove anos do Ensino Fundamental, os dois primeiros anos do Ensino Médio, algumas classes de Educação de Jovens e Adultos e ainda o atendimento de crianças de 4/5 anos da educação infantil.

Gomes (2004, p 1-2), descrevendo o processo de expansão da escolarização conduzido pelos Xacriabá, destaca: que “é marcante a incisividade com que os próprios Xacriabá implementam a expansão da escolarização, sem que se tenha, no momento, uma análise mais clara das implicações de um processo assim conduzido.”

Ainda que se considere as implicações positivas desta resolução (op. cit.), não se pode esquecer de destacar que este reconhecimento da Secretaria de Estado da Educação do processo de escolha dos professores(as) estudantes e a legitimação destes como professores(as) das escolas indígenas vão provocar mudanças na forma de condução interna deste processo nas comunidades.

Outra questão é que como adverte Dominique Júlia

“los textos normativos conciben la cultura escolar como um mundo aislado, inmune a las tensiones y contradicciones del mundo exterior. (apud Rockwell, ano, p. 211-212)

Neste caso, a Resolução SEE nº 8037/97 deixa em aberto aspectos importantes relativos ao funcionamento das escolas indígenas, que serão retomados no último capítulo deste estudo.

Isto posto, podemos nos próximos capítulos fazer uma imersão nas práticas de gestão que estão se delineando nas escolas Xacriabá, entendendo tais práticas como culturais e incorporando a dimensão histórica nestas análises. Parto do pressuposto de que as histórias específicas das escolas em diferentes regiões produzem diferentes conseqüências culturais. Assim não é possível considerar a cultura somente como *pano de fundo*, como se fosse uma realidade externa, pois ela é parte constitutiva de tudo o que ocorre dentro da escola. De acordo com Rockwell,

en algunas situaciones, la escuela tiende a reproducir contenidos ideológicos y relaciones de clase, de etnicidad y de género. En otras, opera transformaciones importantes. Algunos procesos escolares pueden destruir patrimonios culturales locales, o bien impedir y contrarrestar la apropiación de elementos culturales escolares. Otros abren posibilidades para la construcción de redes y de significados alternativos y constituyen los únicos espacios de encuentro con un patrimonio cultural que debiera ser universal (1997, p.35).

No próximo capítulo tratarei das relações entre comunidade e escola, a partir da análise do processo de escolha dos professores pela comunidade, experiência bastante distinta dentro do contexto das escolas estaduais de Minas Gerais. No caso das escolas Xacriabá, específico, esse processo nos permite um mapa do caminho que vai sendo percorrido pelos Xacriabá na construção de alternativas para a garantia da escolarização.

4. Escolas Públicas Xacriabá: desafios políticos da gestão escolar⁴⁰

Neste capítulo explorarei a interface entre política e cultura na gestão escolar⁴¹, iniciando por apresentar algumas idéias sobre gestão escolar, participação popular e emancipação e na seqüência, detendo, pela sua relevância e singularidade, na análise dos processos de escolha dos professores para as escolas Xacriabá.

As discussões em torno do político e da política se caracterizam por uma ampla variedade de perspectivas conceituais. O termo política foi usado durante muito tempo para designar atividades que se referem de algum modo às coisas do Estado. Considerando que a idéia de política está estreitamente associada à idéia de poder, definido tradicionalmente como uma relação entre dois sujeitos, dos quais um impõe ao outro a própria vontade, para obter vantagem ou os efeitos desejados. Acontece que esta relação, no mais das vezes é reconhecida em nossa sociedade como a relação entre governantes e governados, entre Estado e cidadãos. Assim, o político é utilizado em relação ao Estado, convivendo com a concepção da esfera privada externa ao domínio do político

Numa contundente crítica a estas perspectivas de análise, Boaventura Santos (1997) advoga que o que está na base da distinção Estado/sociedade civil é o conceito de poder, concebido como poder político e jurídico, cujo lugar de seu exercício é o Estado. Nesta compreensão, “todas as outras formas de poder, na família, nas empresas, nas instituições não estatais são diluídas no conceito de relações privadas e de concorrência entre interesses particulares.” (Santos, 1997, p. 124)

Para este autor, o quadro conceitual que se estrutura a partir da dicotomia Estado/sociedade civil e pelos seus vários desdobramentos: a distinção entre político e econômico, a redução do poder político ao poder estatal e do direito ao direito estatal configuram-se como uma ortodoxia conceitual contraditória e inadequada para o avanço do conhecimento sobre o Estado e a sociedade, pois

⁴⁰ Reconheço com o título deste capítulo e do que se segue as contribuições de Gersem Luciano dos Santos, em seu artigo “Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira- AM”

⁴¹ Vários autores têm tratado da interface entre cultura e políticas nos movimentos sociais contemporâneos, a saber; Boaventura Santos, 1997 e 2005; Habermas, 1987; Mouffe, 1999; Laclau, 1990; Dagnino, 2000; Alvarez, 2000; Escobar 2000; Yúdice, 2000; Slater, 2000.

desconsidera as condições históricas, sociais, políticas e econômicas específicas de cada sociedade.

Boaventura Santos afirma que “o poder é qualquer relação social regulada por uma troca desigual” (Santos, 2005, p. 266). Assim, “o que faz de uma relação social um exercício de poder é o grau com que são desigualmente tratados os interesses das partes na relação ou, em termos mais simples, o grau com que A afeta B” (Santos, 2005, p.269).

O autor enfatiza que o poder é distributivo e é exercido em constelações de relações de poder. Assim, as relações de poder funcionam abrindo caminhos e fixando fronteiras, não de modo simultâneo e/ou com a mesma intensidade relativa. Nesse sentido, as relações de poder se traduzem numa mistura assimétrica de características inibidoras e *permissoras*. Portanto, ao pensar emancipação relativamente às relações de poder, pode-se entender que em seu interior é possível a construção de alternativas emancipatórias, ou seja, aquelas que criam um número cada vez maior de relações mais iguais.

Para Boaventura Santos,

As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas. Só através do exercício cumulativo das permissões ou capacitações tornadas possíveis pelas relações de poder se torna viável deslocar as restrições e alterar as distribuições, ou seja, transformar as capacidades que reproduzem o poder com capacidades que o destroem. Assim uma dada relação emancipatória, para ser eficaz e não conduzir a frustração, tem de se integrar numa constelação de práticas e de relações emancipatórias. (2005, p. 269)

Sob esta ótica, o autor propõe superar a visão dualista de Estado/sociedade civil e chama a atenção para o fato de não ser possível trabalhar com um princípio único de transformação social, com a idéia de agentes únicos de transformação social e muito menos com a idéia de uma forma única de dominação, pois são múltiplas as faces da opressão e da dominação e, portanto, o seu

enfrentamento fica condicionado à tarefa, nada fácil, de articulação entre diferentes relações emancipatórias.

Também nesta linha pode-se tomar como referência o estudo de Laclau (1990) que trata desta questão ao sublinhar a importância de um entrelaçamento dos movimentos que fundem e dissolvem a distinção entre sociedade civil e Estado. De acordo com Laclau, a era do pós-fordismo é caracterizada pela crescente penetração da lógica do capitalismo nas mais variadas esferas da vida social (cultura, tempo livre, saúde, educação, etc.), transformando a sociedade em um grande mercado. Contudo, para ele, diferentemente do que Marcuse antecipou como consequência da sociedade de consumo, ou seja, a criação de um homem unidimensional, o que de fato ocorreu foi o crescente aparecimento de lutas e resistências, contra as diferentes formas de subordinação, como a das mulheres e dos movimentos de minorias étnicas, campanhas ambientalistas e etc.

Laclau é contrário à formulação ortodoxa do Marxismo que vê a classe trabalhadora como uma única categoria, singular, capaz de sintetizar os antagonismos presentes no sistema capitalista. O ponto central de seu trabalho é a idéia da pluralidade social e a visão de que o sujeito não pode ser considerado uma categoria unitária. A posição do autor, rejeitando a idéia do sujeito unitário, abre caminho para o reconhecimento das especificidades e dos antagonismos constituídos na base das diferentes posições do sujeito, possibilitando o aprofundamento de uma nova perspectiva de democracia.

Para este autor, a idéia de democracia radical envolve a idéia de pluralidade e pode somente ser alcançada se o poder não estiver concentrado em um ponto singular. Assim, a transformação da sociedade depende da multiplicação dos espaços políticos. Laclau (2004) argumenta que,

Yo diría que cuando hay política hay siempre algo más que *ludismo*; es decir, el que hace política no es el que juega dentro de las reglas de un sistema, sino bien el que patea el tablero. Es decir, que la política se relaciona con el momento del antagonismo, que para mí es más importante que la gramática que ajustaría todo el movimiento de piezas. El punto es el siguiente: ¿Quién es exactamente el que juega y qué es lo que está implicado en el juego? Si, por ejemplo, uno tiene un juego muy elemental, tal como

el ajedrez, la gramática del juego está fijada desde el principio. Pero para mí el juego viene a ser de una naturaleza diferente cuando el que juega no juega realmente, sino que es el que patea el tablero. Es decir, es el momento en que el juego se rompe en el que la política empieza. Por supuesto que hay una gramática incluso del juego. Pero hasta qué punto uno está jugando un juego o hasta qué punto el juego empieza en un juego sucio porque la ruptura de las reglas es lo que define el juego.

El espacio de la política emerge exactamente cuando ese espacio público deja de operar con sus requisitos habituales. El momento de la política es el momento en el cual el antagonismo predomina sobre cualquier forma agonística de juego.

Seu principal argumento crítico recai sobre a concepção clássica de socialismo, na qual todas as formas de subordinação serão extintas com o desaparecimento da propriedade privada dos meios de produção. Laclau demonstra que não há necessariamente uma ligação entre anti-sexismo e anti-capitalismo, por exemplo. Entretanto, esta ligação pode ser criada e estes movimentos podem ser combinados em um programa, onde haja uma articulação entre os que lutam contra a opressão, formando um novo bloco hegemônico. De acordo com este argumento, Laclau mostra que o fim do sistema capitalista é importante porque é fonte de diferentes formas de subordinação. Contudo, as transformações na base econômica podem ser consideradas como condição necessária, mas não suficiente para uma democracia radical.

Segundo Laclau, o fim de uma ordem transcendente, que tem uma figura central, como a do soberano, imbuída de todo poder, traz como consequência a necessidade de se pensar na dispersão do poder na realidade social. Advém daí a idéia de que a articulação dos movimentos sociais não pode ser pensada como algo fixo e permanente, podendo ser contestada a qualquer momento. Negar a característica da pluralidade do social e tentar estabelecer um ponto fixo de poder, a partir do qual a sociedade pode ser compreendida, como no marxismo, resultaria na criação de novas formas de autoritarismo. Alternativamente, uma situação de hegemonia é alcançada quando a articulação de vastas e diferenciadas demandas

conseguem o máximo de integração. Esta hegemonia, entretanto, é baseada num equilíbrio instável, essencial para uma democracia radical e plural.

Assim, para Laclau (2004)

Todos los movimientos sociales han sido siempre así. Usted me menciona movimientos recientes, pero yo le diría los movimientos clásicos. Cuando la gente se proponía, en un sentido anticapitalista más clásico, la lucha por el aumento de salarios o la lucha por la redistribución del ingreso o cosas similares; finalmente, ninguna de estas medidas eran totalmente antisistémicas. La cuestión es que lo que puede llegar a ser antisistémico no son las propuestas concretas de un grupo u otro, es simplemente el hecho de que ciertas demandas que de pronto no son tan corrosivas respecto al sistema en sus objetivos específicos, representen algo que ponga en cuestión un arreglo más global; ahí es donde yo veo la posibilidad de un cambio. No sé exactamente lo que un cambio puede significar hoy día en Europa occidental o en el arreglo mundial del cual Europa occidental es una parte. Pero de lo que estoy seguro es de que eso va a ser siempre resultado de una aglutinación de demandas, que pueden ser demandas aparentemente muy puntuales, pero que su efecto global puede ser más álgido.

A idéia de descontinuidade na análise social é fundamental para o autor, para quem o discurso de democracia, não permite o uso de categorias absolutas tais como “partido, classe e revolução”. Neste contexto, o autor esclarece que o espaço do Estado não comporta um discurso do universal, pois assim não haveria espaço para a emergência de novos antagonismos sociais, já que, para o autor, novas assimetrias sociais surgem e se desenvolvem ao longo da história, podendo se manifestar no futuro como diferenças sociais não percebidas hoje, assim como novas diferenças trazidas pelo próprio desenvolvimento da sociedade.

Sintetizando, nas idéias de Laclau sobre o projeto de uma democracia radical é enfatizada a importância da construção de espaços plurais, resultantes da multiplicação dos antagonismos sociais representados pelas mais variadas formas de subordinação. Estas diferentes lutas contra as diferentes formas de opressão teriam que ser articuladas.

Num diálogo com Laclau, Slater propõe que

A fusão e o entrelaçamento observados aqui podem ser ilustrados no contexto das relações entre sedimentação e reativação. A política, por exemplo, pode ser pensada como a institucionalização de uma ordem que é projetada para superar ou, pelo menos, confinar a ameaça de conflitos do político - um caso de

sedimentação. Mas a “ordem” ou a “governança” é sempre uma série de procedimentos, práticas, códigos e categorias reguladores e sedimentados que jamais podem ser absolutamente completados. Esse é o caso, pois o político – as possibilidades de subversão, questionamento, oposição, recusa e resistência – nunca pode ser totalmente superado (2000, p. 514).

Para este autor, o crescimento das reivindicações indígenas de autonomia territorial na América Latina combina, num mesmo movimento, um questionamento da ordenação espacial existente com outro mais profundo que são os fundamentos do próprio Estado.

Num caminho semelhante, Alvarez, Dagnino e Escobar (2000) chamam a atenção para o fato de que as novas democracias na América Latina estão longe de ser satisfatórias e, neste sentido, reafirmam a importância de analisarmos os possíveis projetos alternativos que estão em construção pelos movimentos sociais.

Para estes autores, em alguns casos, os movimentos sociais, além de traduzir suas agendas em políticas públicas e alargar as fronteiras da política institucional, têm lutado para construir novos significados para algumas noções padronizadas de cidadania, participação e política. A compreensão é que, com estas ações, os movimentos sociais colocam em curso uma política cultural, que não pode ser entendida sem a consideração das relações de poder embutidas nestas práticas. Alvarez, Dagnino e Escobar “sustentam que os movimentos sociais são uma arena crucial para a compreensão de como este entrelaçamento, talvez precário, mas vital, do cultural e do político ocorre na prática” (2000, p.21).

É nesta perspectiva que trago o processo de escolha dos professores Xacriabá, como uma prática de gestão inédita que permite pensar e repensar os nexos entre escola e participação comunitária, nos parâmetros que vem se propondo, como espaço de democracia.

4.1. A escolha dos professores Xacriabá:

A primeira escolha⁴² de estudantes Xacriabá para o Curso de Formação de Professores Indígenas ocorreu no final do ano de 1995. Num primeiro

⁴² Até hoje já ocorreram três processos de escolha: 1995, 1999 e 2004. Sendo selecionados 153 estudantes, dos quais 40 ainda estão cursando o Magistério Indígena de Nível Médio e outros 100 iniciaram o curso superior em maio de 2006.

momento, foram indicadas trinta e seis pessoas e depois outras nove. Um aluno foi desligado ao longo do processo e por isso teremos ao final a formação de quarenta e quatro Xacriabá nesta primeira turma.

De acordo com Dutra et alli (2003, p. 75) “dois critérios, definidos pelos Pataxó, Krenak e Xacriabá, orientaram a escolha dos futuros professores: ser alfabetizado e ser indicado pela comunidade.” Numa situação ordinária provocaria estranhamento o critério de escolarização proposto. Porém, ao analisar os dados produzidos pelo CEDEPLAR , para o Atlas da Educação de Minas Gerais, sobre projeção da população por faixa etária e segundo o ano e os dados de nível da escolarização segundo faixa etária, conforme tabelas abaixo, pode-se perceber que no ano de 2000, mais de 80% da população com faixa etária acima de 15 anos de idade tinham menos de 8 anos de escolaridade, ou seja não haviam concluído o ensino fundamental.

Projeção da população,por faixa etária e segundo o ano (2000-2006)

Ano	Total	Por faixa etária (anos)								
		0 a 3	4 a 5	6	7 a 10	11 a 14	15 a 17	18 a 20	21 a 24	25 ou mais
2000	10.268	1.162	608	295	1.144	1.028	746	695	673	3.917
2001	10.620	1.197	637	309	1.218	1.022	751	762	697	4.027
2002	10.995	1.239	643	336	1.249	1.084	762	751	785	4.145
2003	11.385	1.260	659	345	1.313	1.158	780	736	864	4.272
2004	11.793	1.266	688	344	1.389	1.244	776	747	933	4.406
2005	12.304	1.307	660	363	1.477	1.364	779	770	1.000	4.586
2006	12.756	1.381	639	370	1.534	1.369	862	785	979	4.837

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000
Elaboração: CEES/FJP

Diante destes dados, parece que a opção possível foi considerar a conclusão da 4ª série como exigência para participação no curso de formação, sob pena de excluir a maioria das pessoas com algum nível de escolarização na área. Assim, esta escolha recaiu em pessoas, dentre os Xacriabá, com as seguintes características:

- a) em relação à faixa etária, compreendeu pessoas de 13 a 40 anos de idade;
- b) em relação ao sexo, foram escolhidos 9 homens e 35 mulheres;

c) em relação à escolarização, como já demonstrado, compreendeu um grupo de pessoas com maior escolarização, no caso 4ª série do ensino fundamental;

d) em relação às aldeias de nascimento, não houve vinculação inicial entre aldeias de nascimento e locais onde estas pessoas iriam posteriormente trabalhar.⁴³

Sobre o primeiro processo de escolha de professores, encontraremos muitas versões, com matizes bastante diversos. Peço licença para compartilhar, tal como Guimarães Rosas, algumas desconfianças. Do que não se desconfia é que houve algum tipo de participação da comunidade. Do que não se desconfia é de que o segundo processo de escolha foi diferente deste primeiro. Agora, porém, desconfia-se de muita coisa: das formas de participação da comunidade no primeiro e segundo processos de seleção; dos reflexos destes processos no maior ou menor grau de apoio e/ou resistência às escolas estaduais indígenas nas diferentes aldeias, bem como dos desafios que trazem para a condução cotidiana da vida das escolas; dos conflitos e contradições que este procedimento revisita e das mudanças que provoca. Mas, enfim, o que alguns dos entrevistados dizem sobre a escola?

É, em 95 foi a primeira turma e eu fui escolhido para trabalhar não na minha comunidade, mas na comunidade vizinha que estava faltando professor pra cobrir os quadros. Na época eu tinha 13 e 14 anos, mais ou menos, porque eu fui pro o curso e fui trabalhar com uma professora que já era do quadro da prefeitura. Na época aqui sem ser escola indígena, ainda era dominada pela Prefeitura de Itacarambi. O processo foi normal escolhido pela comunidade. Processo seletivo, a comunidade participou diretamente quem ia e quem não ia. Eu fui basicamente nesta época de 1995 que eu fui escolhido com 13 anos para trabalhar na aldeia de Pindaíba com uma professora mais antiga.

Ela era da comunidade ou não, era de fora?

Ela era de fora e veio morar na reserva, falou que era da reserva e depois saiu e está morando em São Paulo hoje. Eu nem cheguei a trabalhar com ela na comunidade. Fiz o processo todinho da seleção. Depois que fui selecionado eu comecei a fazer o curso e depois a comunidade apresentou alguns obstáculos lá

⁴³ No 2º e 3º processos de escolhas, houve uma vinculação entre número de vagas no curso e demandas locais por escolarização, assim o candidato foi selecionado na aldeia de origem, com exceção da aldeia da Caatinguinha, que, no 2º processo, ainda não contava com nenhum jovem com a 4ª série concluída.

contra ela, dizendo que ela não era índia e ela nem participou do curso. Aí eu já assumi diretamente no lugar dela (Marcelo).

Foi em 1996, eu tinha 22 anos, ou menos, 21 anos. Na verdade, eu não participei daquele processo seletivo direto, que teve na época. É que o primeiro processo seletivo também foi um processo mais direcionado às lideranças pelo que eu observei, apesar de não ter acompanhado. É que eu estava aqui em Belo Horizonte na época e estava trabalhando aqui, e quando eu fui embora, eu cheguei lá essas reuniões, essas escolhas já tinham sido feitas. E pelo que eu observei mais direcionada a que as lideranças apontaram as pessoas. Na verdade isso foi o mais forte, direcionado pelas lideranças. Eu não sei assim com detalhes se houve assim reuniões para definir as pessoas como no segundo processo de escolha de professor. Eu entrei como candidato na vaga de uma pessoa do Sumaré que tinha se inscrito para trabalhar na Santa Cruz. Por análise de alguns eles achavam que um homem seria melhor já que tinha que deslocar. Foi Vanilde que me falou dessa possibilidade e eu acabei um pouco me encaixando dessa forma e não teve uma discussão maior (José Nunes).

Eu comecei a ser professor a partir do momento de 1997, quando surgiu esta chance de ser professor nas comunidades. As lideranças estiveram conversando e fizeram reunião nas comunidades, onde fizeram a escolha dos professores. Nessa primeira turma que eu participei a escolha foi bem diferente destas outras últimas turmas, a segunda e a terceira que está começando agora. Foi uma escolha de mais indicação pelas lideranças da comunidade. Nessas últimas já foi mais com a comunidade, a comunidade é que decidia junto. Nessa primeira turma foi indicação da liderança e eu fui escolhido pela indicação da liderança da minha comunidade. E quando eles me escolheram não tinha nenhuma indicação assim de onde eu ia trabalhar. Aí depois que fez o curso aí é que decidiu a escola em que eu ia trabalhar (José Reis).

A educação indígena quando começou aqui nos Xacriabá, em 96, veio de cima para baixo e as pessoas não sabiam de nada. As pessoas perguntavam e a gente falava: olha, tem que ficar atentos, porque pra fazer uma escola diferenciada tem que ter participação do povo. Eles só sabiam que era um projeto de uma escola diferenciada indígena, mas não entendiam nada. Isto veio de pára-quedas e arrebanhou as pessoas, um monte de pessoas. E as pessoas foram selecionadas por critérios políticos, internos, mais isso foi só entre as lideranças próximas ao Rodrigo, ao Emílio. E o programa vem com essa postura (José Coelho).

Numa das primeiras reuniões que fizemos na aldeia do Brejo Mata Fome, para falar do Programa de Implantação de Escolas Indígenas e explicar que a comunidade devia escolher as pessoas que seriam os futuros professores, para

participar do curso de formação uma senhora pediu a palavra e disse: *Se até aqui nós não conseguimos nada, agora é que nós vamos fracassar de vez.* (Kleber Gesteira Matos).

Aqui eu comecei a dar aula em (pausa) 70 até 75. Só que eu já tinha dado aula uns onze anos antes, lá em Itapecuru. E, até neste tempo eu fiquei boa. Aí foi quando entrou aquela enrola.

Da luta da terra?

Foi, da luta da terra. E aí veio aquele povo da escola diferenciada, aí entrou outros professores e aí foi onde eu saí. Mas até neste tempo foi muito bom, assim, pra gente dar aula. Tinha bastante aluno. Trabalhava com 35 alunos. Era bom, mas era era difícil. A gente dava aula numa casinha própria assim, que não era própria. Tinha 35 alunos mas era só 23 carteiras, era aquela dificuldade. A gente dava graças a Deus quando faltava algum, porque assim dava para todos sentar. A gente tinha que arrumar uns banquinhos, assim tamboretas. E a gente ficava assim apertada para ver como que fazia. Porque não dava bem uns ficar de pé e outros sentados. E a gente queria agradar a todos e uns não iam achar bom. Era bom, mas era assim muito difícil. (...) Hum, Ah, a primeira vez da seleção era pra ser pela comunidade. Só que naquele tempo não era assim bem vista, não era assim bem vista como que era e assim mandava quem queria. Assim, não era quem o povo queria, os representantes mandavam quem eles queriam. Foi por isso que eu não fui. Os representantes mandavam, assim, os filhos deles e os parentes deles (Enita).

A descrição do processo de escolha dos professores Xacriabá presente nestes depoimentos é bem interessante. Numa primeira aproximação, poderíamos até supor que se trata de fatos diferentes. Ao escutá-los, compreende-se que o que está em jogo é um atrito entre disposições opostas. O que está em jogo são as regras do jogo. Isto é, quem participa e como participa do processo de escolha de professores.

Enita faz uma descrição negativa do processo, pois fala do lugar de quem foi preterida pela nova orientação. Faz uma crítica contundente à escolha de professores, focada principalmente na figura do representante e na sua forma de conduzir os processos. Do seu depoimento podemos destacar que era uma professora da comunidade, com muitos anos de experiência docente e que participou durante muitos anos da rede de escolas domésticas / isoladas que havia dentro da área, trabalhando em pelo menos duas comunidades: Itapecuru e Riacho dos Buritis, a

exemplo de sua prima, que foi professora nesta aldeia até se aposentar. Por fazer parte desta rede, bastante capilarizada na área Xacriabá, foi, possivelmente, responsável pela formação de alguns dos jovens que na ocasião foram escolhidos para atuar na escola indígena.

Outro ponto importante do seu depoimento, e que não pode ser deixado de lado, diz respeito ao prestígio que os (as) professores(as) das escolas isoladas tinham junto às famílias locais. Enita tinha prestígio junto das famílias locais? Parece que sim, pois vale lembrar que até aquele período as famílias respondiam diretamente às demandas por escolarização, e portanto, na maioria das vezes, optavam se iam ou não encaminhar seus filhos para a escola. Nesse sentido, podemos inferir que o professor ou a professora que ensinava a um número significativo de estudantes contava com um grande prestígio junto à comunidade. De acordo com Gomes,

(...) a qualificação do professor era diretamente reconhecida por aqueles que “inscreviam” seus filhos na classe, e essa negociação face a face implicava em um comprometimento direto do professor com os que o apoiavam ou a ele confiavam os próprios filhos (2004, p. 10).

Enita tinha muitos estudantes e portanto devia ter seu trabalho reconhecido por aquelas famílias. Além disso, ela demonstra gostar do trabalho que realizava. Preocupava-se com as crianças e fazia o que podia para lhes proporcionar algum conforto no meio de muita precariedade. Assim é que no momento em que Enita é preterida no processo de escolha de professores, muitas destas famílias vão se recusar a mandar seus filhos para a escola.

Para Enita existe uma grande contradição no processo. Uma das disposições recorrentes que caracteriza sua análise é a de que seu prestígio e seu tempo de atuação com aquela comunidade deveriam ser suficientes para que fosse a escolhida como professora estudante. Só não foi porque, de fato, em sua opinião, não houve participação da comunidade. Mas como entender sua exclusão do processo?

Para configurar esta análise para além das pequenas indisposições pessoais é preciso retomar o processo político em curso na Terra Indígena Xacriabá.

O momento de implantação das escolas indígenas coincide com grandes mudanças na política interna e externa dos Xacriabá. No caso da política externa, como já mencionamos, tratava-se da *explicitação* da identidade indígena e por uma relação de maior proximidade com o aparato estatal. Neste caso, o contato direto com o aparato estatal, marcadamente a FUNAI, vai se dar pela implementação do regime tutelar. Mas quais implicações este processo traz para o processo de escolha de professores?

A implementação do regime tutelar trará modificações importantes nas estratégias de organização política do povo Xacriabá. Sabe-se que até a década de 70, momento da entrada efetiva da FUNAI no território, os Xacriabá não tinham uma liderança centralizada no que diz respeito à organização política. A liderança exercida de modo pontual se vinculava a determinada situação relativa a um contexto específico (Paraíso, 1987).

Em 2004, quando estive na área Xacriabá para a etapa exploratória deste estudo, pude conversar longamente com algumas lideranças sobre a gestão das associações e organizações que estavam se instituindo na área Xacriabá. Numa dessas conversas perguntei ao Seu Valdinho, representante e ex-presidente da Associação Indígena Xacriabá da aldeia Barreiro Preto, em que diferia a função da liderança, da função de representante, da função de presidente de associação?

A diferença é grande. Na reunião de representante, o debate é um e da associação, o debate é outro. Eu acho que é grande. Se você vai tratar de um negócio assim, onde vai ponhar um roçado, onde vai fazer um barraco, o que eles têm que respeitar, o direito deles e dos outros. Lá fora, a maneira de agir aqui e de agir lá fora. São coisas assim que as pessoas têm que ser orientadas. De primeiro nem o chefe de posto num participava de reunião nossa. Nem os índios. Assim, se era uma reunião só com liderança nem os índios participava, ninguém de fora participava. Hoje nós somos 22 lideranças. Às vezes tem liderança que não sabe o que faz, deixa os índios dominar eles. Tem que chamar a atenção de uma liderança. Tem que acolher ele. Tem que mostrar o caminho certo e no meio do povo não dá. Senão vão sair dizendo que as lideranças estavam brigando. É feio para nós. A reunião era mais preservada, segurando algumas coisas. (...) Antigamente chamava *Chefe dos Caboclos*. Não tinha representante. Na época de Jerônimo, de Germano, de Estevão, de Pedro. Tinha os chefes. Rosalino criou assim igual Emílio. Interessado naquela área ao lado de Rodrigo. Entrou ali, pareado, no meio e se apareceu e foi até onde deu. Rodrigo teve muita oferta para

trair isto aqui. Sair da área. Deixasse esse povo. Ele, Rodrigo, era um eixo aqui dentro. Se tirasse ele, nós os fracos podia ser empurrado de qualquer jeito (Seu Valdinho).

Como podemos perceber pela explicação do Seu Valdinho a função do chefe dos caboclos, das lideranças, articulava-se, principalmente em torno da arbitragem em questões da distribuição e uso da terra. Ele dá exemplos, mostrando que cabe aos chefes atuar nas ocasiões de conflito e dirimir dúvidas quanto a limites, direitos, e apropriações de terra para moradia. No caso, uma liderança estabelecida por uma relação de confiança e autoridade, o que garante a este líder uma posição de autonomia e supõe que o que orienta a sua ação é o interesse daqueles que lidera, na maioria das vezes, o seu grupo familiar. Valdinho ainda faz referência a antigos líderes, em especial aos descendentes de José Gomes de Oliveira, citado como o mais antigo chefe dos caboclos: Germano Gomes de Oliveira, Jerônimo Seixas Ferro, Pedro Seixas Ferro, Manuel Gomes de Oliveira (Rodrigo).

Santos observa que,

Os chefes, detentores da doação e, em certa medida, da história dos caboclos, simbolizam como já mencionados a unidade dos herdeiros e moradores da terra. No entanto a chefia seria também recortada localmente, e o alcance da liderança variável no espaço, não raro, a menção a um chefe é seguida de referência a outros líderes contemporâneos ou da amplitude que alcançara (1997, p.165).

Esta autora também vai destacar que tendo vista a autonomia familiar dos diferentes chefes locais e guardadas suas áreas de mando, a unidade, possível, será negociada. Nesse sentido, os arranjos serão sempre muito variáveis e provisórios, dependendo do objeto que está em disputa.

Ainda sobre líderes e representantes, vou perguntar ao Seu Valdinho quando e como passaram a ter representante e ele esclarece:

Quando começou a luta da terra precisava ter representante em cada região: Forges, Defuntos, Brejo, Prata, Sumaré, Barreiro. Foi Rodrigo que apontou as pessoas que continuou a ajudar ele trabalhar. Depois que terminou a luta da terra, alguns não se comportaram. Começou representante contra cacique. Aí ficou a critério da comunidade. Ele indicava e a comunidade podia aceitar ou não. O

cacique só tava para dar apoio. Eu já vi representante ser tirado pelo povo, mas ele tem que estar aprontando (Seu Valdinho).

Sobre esta questão Rodrigo vai explicar:

E nós temos na reserva oito representantes que foi criado desse direito dentro de 75. Foi criado num termo assim de me auxiliar no trabalho, porque a área é grande. Nem todas as vezes eu podia ir, tanto que na época de 75, eu nomeei essas pessoas pra ser os representante. Aí rompeu uns 3, 4 anos, e surgiu lá umas reclamações. Aí eu mudei o termo, fazer reunião de cada aldeia pro pessoal escolher e o pessoal escolhia quem eles queriam que ficasse e aí eu dava apoio ao pessoal, à escolha deles (2001, s/n).

A explicação de Seu Valdinho e Rodrigo nos permite entender a nova conformação deste campo local de forças. A luta pela terra obrigou a existência de ter representante em cada região. Por quê? O que podemos inferir é que a luta pela terra instaurou a presença efetiva do Estado dentro da área Xacriabá. Estado naquele momento materializado nos agentes da FUNAI, que vão instituir, através da legitimação de interlocutores fixos, a figura do cacique e dos representantes, que, de certa maneira, tentavam sobrepor à configuração tradicional das lideranças. Analisando este período, Santos (op. cit.) descreve:

No contexto local, as imagens veiculadas sobre os Xakriabá se articulariam, na prática da tutela, a um paradoxo: o desconhecimento de especificidades culturais, aliado ao reconhecimento da competência civil, longe de implicar em um distanciamento quanto ao sistema local de uso e posse da terra, teriam como ação correlata a imposição de um *modelo indígena* de organização social e disposição e uso da terra, de que tornariam exemplares a *eleição* de um *cacique* e a interferência dos funcionários na gestão do território. Pode-se dizer que, neste modelo, as regras locais de apropriação da terra estavam subsumidas pela imagem de um território indígena inalienável e da comunidade, cuja gestão caberia antes à chefia institucionalizada e aos representantes locais do órgão tutor que aos grupos familiares e suas lideranças (1997, p. 197).

Surge, assim, a instituição de um cacique e de um grupo de representantes, neste caso, não apenas porta-vozes das comunidades junto ao Estado, mas assumindo entre outras, algumas funções de um gestor do Estado junto às comunidades. Nesta análise, precisamos também abrir espaço para a consideração do comportamento real dos indivíduos ou das normas e valores sociais tais como

traduzidas na prática. O que nos parece é que, em várias aldeias, aqueles escolhidos como representantes eram também reconhecidamente antigas e importantes lideranças tradicionais, isto é, eram importantes chefes de extensos grupos familiares locais. Entretanto, em muitos lugares não houve esta sintonia.

Mas, havendo ou não aceitação dos representantes, a questão é que este novo modelo de organização, instituído nessa nova relação com o aparato estatal, muito menos flexível e em alguns momentos muito mais hierárquico, acabava por minar a autonomia de muitos chefes locais, pois se concretizava em uma estratégia de centralização e verticalização do poder, e desconsiderava os recortes locais e o alcance destes líderes, não raro, muito variável no espaço. Seu Valdinho vai explicitar que *“depois que terminou a luta da terra, alguns não se comportaram. Começou representante contra cacique.”* O que Seu Valdinho percebe como um comportamento discutível, pode ser analisado como um comportamento previsível.

A questão é que se tinha um acordo construído em torno da luta da terra. Configure-se então, a luta da terra como a unidade negociada. Concluído este processo, é esperado que se tenha um rearranjo das forças locais, inclusive levando-se em consideração as diferentes alianças e traições imediatas e de longa duração realizadas no contexto desta luta. Isto é, há aqueles que aderiram na primeira hora, há aqueles que aderiram no processo, outros que aderiram ao final e há, ainda, aqueles que foram contrários e, portanto, passada a crise, nada mais esperado do que a emergência de novos arranjos. Num contexto tradicional de descentralização de poder, de lideranças com amplo leque de autonomia, em que a unidade é sempre negociada, fica posto que *alguns não vão se comportar*. Expressa na fórmula representante contra cacique, por seu Valdinho, entendemos que o que se colocava em discussão era a autonomia das lideranças tradicionais de construir os referenciais de suas ações frente a um modelo administrativo, que presumia a subordinação das ações destas lideranças a um regime político dominado pelos agentes de Estado.

Um outro aspecto que merece atenção neste caso, é a própria noção de comunidade que orienta a ação dos diferentes atores neste processo. Dizíamos anteriormente que neste modelo de organização política a unidade é negociada. Dessa forma, poderíamos dispor que o pertencimento comunitário, como unidade,

portanto, também está em construção. A própria idéia de comunidade, comunitário está em construção. Mas onde está a contradição?

Santos (op. cit.) ao explicar a emergência desse pertencimento comunitário, deixa algumas pistas:

O terreno dos caboclos é, portanto, o produto de uma ordem moral que, se pensada como um modelo, pode ser apresentada, com Woortmann (1990) nos termos de uma ética camponesa: uma ordenação do mundo que teria como princípios organizatórios centrais a honra, a hierarquia e a reciprocidade (id.ibid:23:55/6) consubstanciados e articulados através de categorias culturais nucleantes como terra, trabalho, família e liberdade, que guardam, mais que sentidos, valores (1997, p.82).

Considerando que a comunidade Xacriabá se materializa a partir de um entendimento comum, por via de um processo de seleção, separação e exclusão na construção de significados, de acordos produzidos em torno do terreno dos caboclos, e que passam a ser compartilhados por todos, pode-se entender, também, que tais acordos, estão sujeitos a mudanças no seu interior, tendo em vista, possíveis alterações nas regras, nas relações de poder, que aí se estabelecem, qual sejam as mudanças na política local. Nesse sentido são esclarecedoras as palavras de Laclau,

Si uno pudiera definir la política como un universo en el cual los juegos fueran definitorios todo sería bastante lindo, pero eso es bastante irreal. Si uno define la política como un universo en el cual las reglas del juego son constantemente puestas en cuestión, entramos en un universo mucho menos pacífico, pero también mucho más real (2004).

Pode-se concluir, então, como propõe Bauman, que todo acordo, por mais firme que seja estabelecido, e por mais que seus promotores façam por retratá-lo como tal, “nunca será imune à reflexão, contestação e discussão; quando muito atingirá o status de um contrato preliminar, um acordo que precisa ser periodicamente renovado, sem que qualquer renovação garanta a renovação seguinte” (2003, p. 19).

Tal como proposto pode-se considerar, então, que uma comunidade, mesmo se alcançada, será sempre frágil e precisará constantemente de vigilância, de cuidados e de defesa. É pouco provável a existência de um acordo seguro e a sua

realização na apaga os caminhos percorridos, as opções realizadas e as potencialidades desprezadas. Ele será sempre vulnerável e suscetível a mudanças.

Sendo assim, pode-se deduzir que uma vez instituído o terreno dos caboclos, o que temos é uma série de arranjos e rearranjos internos que reafirmam ou colocam em xeque o acordo inicialmente construído, ainda que reiteradamente seus líderes possam conclamar seus membros a perceberem suas virtudes.

Nesse caso, a instituição da escola indígena e o processo de seleção de professores criam um campo fértil para a construção e reconstrução de significados sobre a própria identidade, reacende lutas passadas e escolhas realizadas ao longo do caminho, refutando-as, reafirmando-as, colocando novos desafios e soluções para os problemas da vida. Dessa forma, o processo de escolha de professores em muitas aldeias foi tranquilo porque as indicações feitas pelos representantes lograram contemplar os diferentes interesses dos grupos que ali prevaleciam. Os depoimentos de José Reis, de José Nunes o revelam. Entretanto, em outros lugares, esta indicação reacende antigas divergências e acaba por excluir alguns grupos, o que provoca uma série de reações.

A suposta normalidade apontada por Marcelo, no que diz respeito ao processo de escolha do qual participou, será, por ele mesmo, refutada quando analisa a resistência à escola indígena.

Por exemplo, na comunidade de Pindaíba, comparando com o resto da reserva foi o lugar que teve mais resistência. Por ela ser uma comunidade que faz divisa com outros municípios que ficam fora da reserva, o pessoal não colocava os meninos na escola, falava que a escola não prestava, que não ia colocar os alunos para estudar com menino, com gente que não sabia de nada. E colocava os meninos para estudar na escola fora da reserva. Demorou um ano, dois anos, fez muita reunião, depois que o trabalho começou a dar resultado esse preconceito foi rompido, mas demorou um tempo. Muita gente que falava que trabalhava pela comunidade, muitas não, poucas famílias que acompanhavam o CIMI, naquela época o CIMI tinha um papel muito diferente do que era o papel da escola indígena. O papel da escola indígena pregava um determinado objetivo e eles vinham com vários preconceitos, discriminações, várias denúncias, faziam relatórios falando a respeito. E essas famílias que tinham essa resistência com a escola indígena vinham desse movimento do CIMI.

Você acha que esse preconceito era contra a escola indígena ou tinha por trás outras questões políticas internas da área?

Eu acho que os dois lados prevaleceram. Uma porque eles não tinham conhecimento do que era a escola indígena e da importância que era ela, e que estava num momento de construção. Não tinha como eles acharem que chegasse lá amanhã e ia estar tudo cem por cento de maravilha, cem por cento dos objetivos cumpridos, que não era. Era uma experiência que estava chegando ali naquele momento, que ia ter problemas, ia ter dificuldades, ia ter acertos ia ter vontades também, mas que dependia da força de cada um. E a força dos pais e da comunidade ali naquele momento era essencial, porque era um processo novo. E no estado inteiro estava pregando essa experiência.

E por outro lado, no meu ponto de vista, tinha um problema político também, porque naquela época a reserva aonde era o CIMI era CIMI e onde o pessoal acompanhava a FUNAI era a FUNAI. E aquela região ali dos Riacho dos Buritis e de Pindaíba era onde tinha mais problema. Tinha um pessoal ali que acompanhava o CIMI, era dominada pelo CIMI que não obedecia e quando tinha reunião da FUNAI eles não iam e quando tinha reunião do CIMI, as pessoas ligadas à FUNAI não iam. Tinha duas políticas envolvidas ali ao mesmo tempo, que quando a escola indígena acabou deparando com elas e ficou nesta situação.

Marcelo que, além de professor, seria eleito, posteriormente, diretor da escola desta região, terá que lidar muito de perto com estas tensões. A maneira como Marcelo fala é reveladora do seu envolvimento com este processo,

Naquela época, a reserva aonde era o CIMI era o CIMI e onde o pessoal acompanhava a FUNAI era a FUNAI. Eles não tinham conhecimento do que era a escola indígena e da importância que ela era, a força dos pais e da comunidade ali naquele momento era essencial, porque era um processo novo. (Marcelo)

Marcelo não omite sua vinculação com o grupo de representantes, traduzidos como o pessoal que acompanhava a FUNAI e reconhece as dificuldades enfrentadas em relação ao grupo, traduzido como do CIMI. Ele demonstra acreditar nas escolas indígenas, mas compreende também a importância das famílias, da comunidade neste processo. E tenta entender o que está acontecendo, pois as crianças deixam de frequentar as escolas nas aldeias.

Enita, antiga professora da aldeia Riacho dos Buritis, vai explicar:

Eu reclamei porque tinha que ser escolhido pela comunidade e não foi. Não foi só eu. A comunidade todinha ficou revoltada também. E nesse tempo bastante alunos, os pais falaram que não iam colocar os meninos na escola, por causa da revolta, por causa que não sabiam como é que tinha feito. O povo até neste tempo

parecia que não gostava das professoras, assim eles não gostaram do jeito que eles fizeram. Eles queriam que eu continuasse, mas eu não continuei. Daí muitos pais reclamaram, falou que não ia colocar os filhos. Até eu falei pra eles. Olha gente vocês podem colocar seus filhos, não tem nada a ver, professor é professor, a escola é pra todo mundo. Pode colocar. Logo de início eles não colocaram não. Ficou um bocado de aluno sem estudar. Na verdade ficou bastante tempo, depois é que eles colocaram.

A força das famílias era evidente. Elas não permitiam que seus filhos freqüentassem a escola. Faziam as crianças caminharem até o município vizinho para estudar, mas não deixavam que freqüentassem as aulas na escola indígena, uma vez que não aceitavam terem sido preteridas no processo de escolha, isto é, não participaram. Esse fato nos faz refletir sobre o lugar da escola na vida de um povo indígena no Brasil de hoje. Mais do que isto, talvez, o lugar da educação. Quem educa e com quais princípios educativos? Em pauta, o impasse sobre o que é público e os limites do Estado. Em pauta, de forma singular, a autonomia das famílias de decidir sobre quem será o professor ou professora de seus filhos (as). Nesse caso, nos parece que a escolha dos professores se coloca como uma das grandes decisões, talvez a mais emblemática, na instauração dessa escola comunitária.

Os agentes do CIMI também tinham séries críticas à forma de implantação das escolas indígenas e ao processo de escolha dos professores. Dentro de sua programação vão realizar três seminários com a participação da comunidade para fazer uma avaliação do PIEIMG. Dois destes seminários serão realizados em regiões em que não havia muita dissidência em relação ao processo de escolha. E um terceiro será realizado na região, já citada por Marcelo e Enita, que havia conflitado diretamente com o processo.

Nós conversamos com Rodrigão e com a FUNAI para fazer uma reunião de avaliação do programa. Então organizamos uma série de discussões com a comunidade sobre a situação das escolas indígenas, para fazer uma avaliação do Programa com a comunidade para que a coordenação pudesse ver o que a comunidade pensava. Fizemos um seminário no Brejo, outro no Sumaré e em Pindaíbas. E é interessante porque tem uma boa participação da comunidade, apesar de que os professores sempre amarrados não querendo falar. E nós sempre preocupados que o professor não se sentisse agredido, agredidos, pensando que a gente não queria questionar os professores, a atuação deles. Mas o que se estava questionando era a forma como o processo estava sendo conduzido.

A comunidade questionou a falta de merenda, a falta de material para os alunos, tinham alguns professores que não eram aceitos pela comunidade, e a comunidade não colaborava com o professor, e não havia uma coordenação aqui, não havia um contato da coordenação com a comunidade, pois a coordenação só conversava com as lideranças e nem vinham aqui. Quando a questão era política a decisão era com as lideranças e não com o professor. (...)

Então tudo isso saiu no relatório, fizemos o relatório e no final entregamos para o Weltinho, que era inspetor de ensino e para o Zé Nunes, para o Rodrigão e para o Paulo da FUNAI. (...) Depois desse relatório é que vem o Guga conversar conosco para traçar uma nova estratégia para a seleção para o programa. Aí no segundo processo tem uma prova e a comunidade vai escolher os professores. No Barreiro tem um probleminha, porque a pessoa escolhida tinha feito um número menor de pontos. E tinha a filha do Osvaldo que era uma liderança importante do Barreiro e que tinha sido excluída do primeiro processo. (...) Lá no Riacho dos Buritis teve o Jonesvan. Os filhos da Enita se candidataram. O caso da Enita é interessante porque ela tinha uma história de mais de vinte anos na comunidade e foi excluída. Você não vai dar aula mais e pronto acabou. E ela nos procurou. Aí a gente disse pra ela que não adiantava procurar a coordenação do programa porque eles só escutavam o Rodrigão. Aí a gente falou pra ela procurar a justiça. E ela entrou na justiça para defender seu direito de tempo de serviço. (José Coelho – Missionário do CIMI)

Apesar destes conflitos estarem localizados em algumas regiões da Terra Indígena Xacriabá, num pequeno número de aldeias, eles acabaram por repercutir em todo o processo de escolha dos professores. Marcelo, sob o peso do vínculo com o grupo que o escolheu, vai perceber rapidamente tais contradições e, talvez, por essa percepção, já na direção de uma das escolas, vai participar ativamente da condução do segundo processo de escolha, trabalhando pela incorporação dos grupos que ficaram de fora.

Na primeira turma teve um grande problema no Riacho dos Buritis. A mãe do Jonnesvan era professora na época, depois ela passou a ser serviçal e ela era uma das indicadas na época para ir para fazer o curso no Parque. Só que na época o Rodrigão não aceitou. Um, a comunidade estava na pendência do CIMI e o outro ele não concordava com aquilo.

O grande problema que teve principalmente foi lá no Riacho dos Buritis e era minha área de direção. E, então, a partir do momento que seu Rodrigo não aceitou ela para professora aumentou mais a rivalidade, se já tinha uma rivalidade ali, aumentou mais ainda. Isto dificultou muito o meu trabalho como professor, que era próximo ali, e depois como diretor também. Eles tiravam os alunos,

todinho, para estudar no Virgínio, falavam mal da escola, do professor, do diretor, abriu denúncia no ministério público. E aí com todas estas dificuldades que nós encontramos, por um trabalho que a gente não fez de qualidade na primeira seleção e aí nós começamos a corrigir na segunda turma.

Aí nós fomos lá, conversamos com ela, ela disse que estava chateada e apresentou os motivos. Aí nós propusemos que entrasse um candidato da família dela. E na época entrou dois, o Jonnesvan e o irmão dele que era casado com uma menina de Manga, que morava fora da reserva e queria vir trabalhar aqui. Aí a comunidade aceitou só um, o Jonnesvan. Não aceitou o outro, uma porque ele não estava morando mais na reserva e outro porque achou injusto incluir dois candidatos da mesma família.

Foi difícil porque as lideranças ali daquela região e que já tinha essa barreira, essa visão diferente com esse outro grupo que tinha esse preconceito com a escola indígena. Eu comecei a trabalhar eles dizendo que a escola indígena tinha que trabalhar pra todo mundo. Do mesmo jeito que o ar que a gente respira serve pro branco, pro preto, pro aleijado, pro rico, a escola também tinha que trabalhar para todos os segmentos, para as representações e para todas as pessoas da comunidade.

Uma vez que era pública, ela tinha obrigação de ouvir cada um, cada interesse da comunidade, cada problema da comunidade e também se fosse seguir naquela rivalidade também a escola não ia funcionar. Um exemplo disto é o resultado da escola hoje, que tem total aceitação na comunidade. As pessoas que criavam esta barreira hoje tá na escola, as pessoas adultas que criavam estas barreiras, que era pai de aluno na época, hoje é aluno da escola, tá trabalhando, voltaram pra escola, estão estudando, estão contribuindo para o funcionamento da escola. Houve dificuldade, mas a estratégia de seleção, na estratégia de fazer a escola no dia-a-dia isto foi superado. Hoje a gente não vê pais tirando os alunos da escola para estudar fora mais, isto está superado. (Marcelo)

Na análise de Marcelo, as mudanças no segundo processo de escolha de professores contribuíram para a consolidação das escolas indígenas entre os Xacriabá, ou seja, a partir daí, não havia mais crianças que saíam para fora da Terra Indígena para estudar, em função de discordâncias com a proposta das escolas indígenas.

Sobre as mudanças no processo foi possível verificar que se mantiveram os mesmos critérios iniciais: ser Xacriabá e ter cursado pelo menos a 4ª série. A equipe coordenadora do PIEIMG e os diretores das escolas fizeram reuniões em todas as aldeias para divulgar os critérios de seleção, as datas e locais de

inscrição, bem como o período da seleção. Neste processo, como exemplifica Marcelo, eles procuraram também todas as famílias que se mostravam descontentes com o procedimento anterior para explicar as novas regras. Um trabalho importante também foi realizado junto aos representantes para que entendessem a necessidade de incorporar todos os grupos familiares na escolha dos professores. Esta mudança também foi percebida por Enita,

Aí, no segundo processo, eles vieram aqui, Guga, eles queriam que eu entrasse. Só que aí, eu já tinha meus meninos tudo grande. E aí eu falei que ia deixar para eles entrarem. Aí foi o Jonesvan e o Glaydson, que foram os primeiros aprovados. Mas aí tinha que entrar dois de uma só casa, né. Aí, foi bom. O Glaydson já era casado e morava do lado de lá. Aí eu disse deixa só um e entra uma menina que era daqui de pertinho. Era uma vizinha, que era muito amiga da gente. Aí, disse deixa ela mesmo. Deixa o menino, ele já está trabalhando, deixa ele quieto lá mesmo. Aí ficou o Jonnesvan e ficou Rose. Hoje tem muito mais melhora. Hoje tem escola. Antes era debaixo de pau na capinha, né. Hoje as coisas são mais fáceis, na modernidade. Tem curso, tem planejamento muito bom.

E por José Reis, que fez uma bela síntese desta transformação:

Naquela época a liderança escolhia para a comunidade. A liderança escolhia e a comunidade apoiava. Depois passou a reunir com a comunidade para os pais dos alunos, os alunos escolherem. E a liderança apoiava.

A narração de todas estas pessoas sobre o que se passou no primeiro e segundo processo de escolha dos professores nos auxilia a compor um quadro sobre o tom, sobre a forma e sobre as estratégias que serão construídas pelos diretores e coordenadores das escolas para lidar com situações que diferem bastante daquelas vividas por um diretor de escola pública na cidade. Como resultado deste processo, teremos um tipo de envolvimento diferente da comunidade com a escola, o que cria campos de interação e governabilidade diferentes de outras escolas públicas.

Um dos aspectos importantes de destacar é que para construir um processo de participação da comunidade na escola é preciso ter disposição para deixar emergir o conflito, as diferentes posições. Neste sentido, Alvarez Leite (2000, p. 145) chama a atenção para o fato de que,

Generalmente, la representación que se hace es de una relación en la que el consenso y la paz reinan entre la comunidad y la escuela. Como eso no ocurre,

muchos profesores empiezan a echar la culpa del conflicto a la participación de los padres en la vida escolar, en lo que, de cierta manera, tienen razón. Mientras la escuela se cierra en una carpa, constiuyendo-se em medio impermeable a su entorno, encontrará poca resistencia o conflicto, aunque eso significa transformarse en una institución privada, al servicio de los intereses corporativos del profesorado.

No meu entendimento, na atualidade nem se as escolas permanecerem fechadas, privatizadas a serviço do interesse da corporação, elas estarão livre dos conflitos. Primeiro, porque uma parte significativa da comunidade, qual seja, os estudantes, já estão na escola, questionando seus mecanismos de exclusão. Ilustra bem esta situação, pesquisa realizada por Abramovay e Rúa (2002) sobre violência nas escolas que associa este fenômeno à grande dificuldade de gestão das escolas.

Ao analisar o processo de escolha dos professores Xacriabá, minha intenção era propiciar uma compreensão com mais textura dos processos e significados da participação comunitária na escola, a partir dos diferentes interesses em disputa neste processo. Tentei mostrar como os diferentes sujeitos envolvidos no processo estruturam a produção e circulação dos significados desta escolha e como na prática se dá o diálogo e o embate entre diferentes posições. Observei que os diretores das escolas tiveram um papel relevante neste cenário, porque foram capazes de ajustar diferentes concepções e interesses para dar seqüência à construção da escola indígena diferenciada.

5. Guerra de Interpretação: desafios sócio-culturais da gestão escolar

O povo sabe dos seus direitos e não vai deixar que dois ou quatro resolvam o que tem que ser resolvido com a comunidade. (Waldenice – cantineira da Escola da aldeia Sapé)

Neste capítulo discutirei o papel da direção e as funções que lhe são atribuídas na escola Xacriabá, num contexto de luta pela transformação das concepções do público.

De acordo com Oliveira (1995) as preocupações relativas à administração escolar estiveram durante longo tempo voltadas para a articulação do sistema nacional de ensino e os órgãos que o compõem. Os anos 70 e 80 foram povoados por um intenso debate epistemológico no campo da administração da educação objetivando estabelecer elementos para uma concepção crítica da educação e da sua gestão. Esse debate deteve-se sobre os vários fatores econômicos e sociais que determinam a administração escolar.

É que durante a década de 70 e início dos anos 80, o termo gestão foi bastante utilizado como sinônimo de administração. Entendida, assim, como a utilização racional de recursos para a realização de determinados objetivos (Paro, 1996), congruentes com a transferência das teorias administrativas empresariais para o interior da escola. É dentro desta concepção que aparecem os especialistas em administrar. “É também nesta época que vão aparecer as habilitações para orientação, supervisão e administração escolar nos cursos superiores de Pedagogia” (Oliveira, 1995, p.51).

Contudo, esta concepção tornou-se inviável para se pensar a administração educacional. Primeiro porque relacionava a escola à imagem de empresa e também porque permitia que as questões pedagógicas, fim último da escola, continuassem a ser concebidas à margem das matérias próprias da gestão, estas últimas condenadas a ser tratadas, unicamente, do ponto de vista administrativo e financeiro, e cujos resultados nada têm a ver com a primeira.

Também foi objeto de análise o caráter conservador dos modelos tradicionais de gestão e ainda as possibilidades de uma prática administrativa democrática comprometida com a transformação social e a melhoria da qualidade da educação. Segundo Ezpeleta (1992), a escola, por excelência é, precisamente, o lugar onde os elementos político-pedagógico, administrativo e financeiro coincidem. Encontro que não se dá no plano abstrato da harmonia normativa, mas nas tensões que surgem da ação de seus atores e de suas relações em circunstâncias precisas e condições materiais diversas, e de como organizam e desenvolvem suas atividades.

Com base na crítica à concepção tecnoburocrática da administração educacional, tomou corpo nos anos oitenta, no Brasil, a tese de que a gestão da educação é um ato eminentemente político, somando-se a isto sua dimensão pedagógica. Cresceu, neste contexto, a definição de administração da educação como ato pedagógico.

A dimensão política da administração da educação soma-se a dimensão pedagógica, de tal maneira que a razão de ser da gestão educacional é a própria educação como prática político-pedagógica. (Sander, 1995, p.142)

Na medida em que ganhava força a discussão sobre o caráter político pedagógico da administração escolar, ampliava-se o entendimento de que o papel do diretor não podia estar descolado da função social da escola e dos fins que esta buscava atender.

No caso das escolas estudadas, a direção opera, com frequência, em situações muito distintas daquelas usualmente concebidas como campos de atuação de uma direção de escola pública. Um dos primeiros aspectos destacados pelos diretores(as) em suas entrevistas diz respeito à articulação que eles(as) devem ter com as lideranças e representantes das aldeias. Diferentemente de outras escolas públicas do país em que o diretor (a) é o “*responsável último pela escola*”, no caso das escolas estudadas, estes compartilham boa parte das decisões com as lideranças e representantes das aldeias e também com a comunidade.

Ser diretor de uma escola indígena é estar bem articulado com a comunidade. Estar organizando sempre com os professores, alunos, comunidade. Se a gente não tiver afinado com a comunidade e a liderança é difícil pra gente trabalhar. A gente tem que estar bem integrado na comunidade, estar preparado para receber os problemas da comunidade e da escola e tentando resolver da melhor forma possível. (José Reis)

Comecei a trabalhar muito perto também com as lideranças, tudo o que eu ia fazer nas comunidades, toda a decisão que ia tomar, todo o movimento em relação a educação indígena eu tava bem informado com as lideranças. Seu Valdinho, que morava na comunidade, eu ia sempre na casa dele e conversava, dava satisfação e perguntava como devia proceder. Enfim com todas as lideranças da região ali eu fiz um trabalho bem de perto mesmo. E talvez até mais que os professores, porque eles tinham uma responsabilidade direta e as lideranças não tinham esse papel fundamentado na escola. E aí as lideranças viam que participavam diretamente nas decisões e organização da escola. (Marcelo)

O que se percebe nos depoimentos é que o (a) diretor(a) não concentra em suas mãos todas as decisões. Ao cumprir suas atribuições, compromissos e responsabilidades junto aos órgãos de gestão do sistema, tende a não se colocar acima das decisões comunitárias.

A maneira de um diretor trabalhar lá fora é diferente daqui. Se chega um problema para mim, eu vou tentar resolver com a liderança daquele lugar, com as pessoas ligadas ao problema, para tentar resolver junto. As decisões do diretor é sempre junto com a comunidade. Pra falar se isso ou aquilo sozinho fica um pouco apertado. Não sou eu que mando, não é essa a função nossa não (Zeza).

Este aspecto me chamou muita atenção. Por que isto acontece? Afinal, se a comunidade é quem decide, qual a necessidade de se ter uma direção nesta escola, com cargos e atribuições definidos pelo Estado?

Na verdade essa idéia, pelo que eu percebo, essa idéia vem da cultura da escola de ter um diretor, para coordenar, acho que parte daí e depois também porque eu já vinha atuando na sala de aula e de certa forma responsável pela coordenação dos trabalhos que estavam ali acontecendo, como fazer contato com a Superintendência, com a FUNAI, com a Secretaria. Acaba que a gente já estava fazendo isto, mas indiretamente, porque não tinha tanto tempo de estar cuidando disso. E isso foi demandando alguém que cuidasse só disso. O trabalho foi crescendo e demandando mais pessoas e demandando que tivesse uma coordenação, sei lá alguma coisa assim, foi demandando esse princípio que a escola tradicional também já tem, de ter direção. Para mim também foi uma situação nova, porque eu não tinha assim experiência nenhuma de lidar com questões burocráticas. O pouco que eu tinha de experiência que foi um ano e pouco, foi de questões da escola mesmo, de trabalhar com alfabetização, lidar com essa coisa administrativa para mim neste início foi difícil. Foi lidar com essa burocracia do estado, atender essa demanda. (José Nunes)

A explicação de José Nunes sobre a decisão de se ter uma direção para as escolas estaduais indígenas Xacriabá permite estabelecer algumas analogias com o processo de eleição de cacique e do grupo de representantes pela FUNAI. Até a instituição das escolas estaduais indígenas, a rede de escolarização ali instituída se organizava em torno do trabalho do professor e da articulação e gestão das famílias. Eram os(as) professores(as) que recrutavam seus alunos, administravam os tempos escolares, articulavam o grupo de famílias em torno dos processos de escolarização. Eram as famílias que proviam o espaço, a materialidade, a frequência dos alunos.

Ao instituírem-se as escolas estaduais indígenas teremos uma expansão da rede pública de ensino, com a ampliação do número alunos, docentes e estabelecimentos existentes. Este súbito crescimento, por sua vez, se estabelece dentro de um contexto de maior proximidade com os órgãos de gestão do Estado, fato que será propulsor de novas exigências no que diz respeito às questões administrativas da escola. Daí, é compreensível, do ponto de vista do atual modelo de organização dos sistemas de ensino, a emergência de um diretor para escolas estaduais indígenas Xacriabá, como aquele que coordena e que responde às demandas institucionais impostas pelos órgãos centrais do sistema.

Porém, como esta análise vai mostrar, a definição do papel e funções de um(a) diretor(a) irá se materializando de forma muito distinta, tendo em vista as visões alternativas de escola, comunidade e participação que estão em disputa. Produto de um sujeito múltiplo, entre o modelo centralizado e burocrático de gestão do Estado e a função e os objetivos da escola indígena Xacriabá, que tem na participação um de seus princípios, a direção das escolas indígenas se construirá nesta permanente tensão.

5.1. Instituição de Procedimentos Administrativos e Rotinas de Trabalho

Nas escolas Xacriabá, a investigação pode trazer à tona as dificuldades relativas à gestão dos procedimentos administrativos e rotinas de trabalho das direções escolares. Na minha avaliação, estas dificuldades estão relacionadas:

- à complexidade dos problemas e desafios, de todas as ordens - política, pedagógica e financeira - a que estão submetidas as escolas;
- à ausência e inadequação de procedimentos políticos, administrativos e jurídicos, no mais das vezes, completamente impróprias para a realidade das escolas indígenas;
- ao desconhecimento das dinâmicas administrativas e burocráticas dos órgão de gestão do sistema;

Concordo com Gersem dos Santos (2001, p. 125) quando afirma que:

No campo da política oficial brasileira percebem-se grandes contradições no que se propõe e se estabelece como diretriz política para a educação indígena. De um lado, conceitos e linhas pedagógicas avançadas e definidas. Do outro, ausência total de mecanismos políticos e administrativos/ jurídicos para implementar uma nova proposta político-pedagógica.

Nas escolas estudadas, vários exemplos podem ser trazidos à tona para exemplificar a crítica apresentada por Gersem dos Santos. Começando da Resolução nº. 8037 de 30 de julho de 1997, que trata da escolha de professor para as escolas estaduais que atendem crianças indígenas, citada anteriormente neste texto, que deixa em aberto importantes aspectos relativos à organização do trabalho escolar, gestão dos tempos e espaços, proposta pedagógica, dentre outros.

A realidade é que, do ponto de vista do funcionamento das escolas, dos profissionais da educação e da administração dos recursos públicos, as escolas indígenas permaneceram submetidas aos mesmos procedimentos normativos que foram pensados e elaborados em função de outros contextos. O certo é que os modelos tradicionais de organização do trabalho escolar, não discutidos no corpo desta resolução, e enraizados nas diretivas dos órgãos centrais de administração, não oferecem as soluções requeridas para a efetivação de um projeto educativo, inseridos em contextos locais diferenciados.

O que vem ocorrendo, desde então, é que, dado que a realidade escolar é negociada e construída cotidianamente (Rockwell, 1992) nas escolas Xacriabá se construíram várias estratégias para fazer com que as escolas realmente funcionem. É o que apresentarei a seguir.

É fato que a situação do atendimento escolar na área indígena Xacriabá no ano de 1995 era precária. A alternativa apontada foi, então, a formação de professores indígenas, para conseqüentemente promover a expansão da oferta educativa. De imediato, a ação da comunidade Xacriabá foi concorrer para a abertura do maior número possível de turmas do Ensino fundamental, tendo em vista o grande número de crianças e adolescentes atendidos. O relato de Zeza é esclarecedor neste aspecto.



Talentosa, Zeza não teve vida fácil. Durante alguns anos viveu em São Paulo e depois de formada voltou e começou a trabalhar como professora, pela Prefeitura de Itacarambi. Participou do 2º processo de escolha de professores. Foi coordenadora das escolas e atualmente é diretora da Escola Estadual Indígena Xucurank. Zeza é casada, tem dois filhos e uma das coisas que mais gosta de fazer é participar da associação.

Aqui na área agora são 30? Vinte e seis aldeias e quatro sub aldeias?

Zeza - Têm várias sub aldeias, mas nem toda sub aldeia tem uma escola. Igual, onde eu moro é a Veredinha, uma aldeia do Barreiro, agora lá não tem uma escola.

E como é que as aldeias conseguem ter ou não escolas?

Zeza - A comunidade reivindica, coloca a situação como está, fala que as crianças estão andando muito, porque a escola é longe, às vezes, têm de atravessar riacho, principalmente, na época da chuva. Tudo isso é, para gente, motivo para se criar uma turminha lá, para atender os alunos daquela aldeia. A gente coloca tudo isso, olhando não só o lado da gente, mas também o lado dos alunos.

E o que a Superintendência de Ensino orienta?

Zeza - Que tem de ter um lugar para estar funcionando, uma determinada quantidade de funcionários redistribuída de acordo com a capacidade da escola. Por exemplo, se a escola comporta nove ou dez serviços, tem de ver com aqueles ali. Só que não tem como. Se redistribuir os funcionários e tá faltando. Então como que vamos pegar alunos de uma aldeia e mandar para outra aldeia ao mesmo tempo? A gente coloca a situação, que a gente vai junto com eles. Em cada reunião que a gente vai, a gente tá tentando... Volta ao assunto, registra tudo, faz uma ata e a gente explica essa questão do prédio, a gente fala das necessidades da comunidade. Então, as pessoas da comunidade falam que vão

estar construindo um barraquinho. O importante é ter uma escola, e a comunidade faz um mutirão e constrói um barraquinho, começa as aulas, de forma que não é preciso fazer uma carreata, não têm de ir para longe. Sempre a gente faz assim para iniciar uma escola.

Pode-se perceber que mesmo com o advento das escolas estaduais indígenas, ainda há uma ação direta das famílias para garantir a existência material das escolas. A ausência de prédios escolares não é suficiente para conter as reivindicações das famílias por escola. Se o problema é a falta de um prédio, a comunidade organiza um espaço, onde as aulas possam ocorrer e reivindica da direção da escola o início do atendimento. O(a) diretor(a) passa, então, a reivindicar da SEE a contratação de um professor, para impedir que as crianças caminhem longas distâncias. Esta estratégia de construção de barracos propiciou, e muito, a expansão do atendimento educacional na área Xacriabá, conforme apresentado no terceiro capítulo desta dissertação.

Outra estratégia construída para garantir o funcionamento e expansão das escolas foi a mudança na organização do trabalho escolar. Mais precisamente à forma de organizar o trabalho dos professores e o atendimento aos alunos. Nas séries iniciais, os professores são distribuídos na proporção de um para cada turma, como em qualquer escola estadual não-indígena. Entretanto, para a distribuição do trabalho para as turmas de 5^a à 8^a séries e, mais recentemente, no Ensino Médio, os profissionais romperam com a distribuição disciplinar dos tempos escolares. A idéia é bastante simples, para cada turma há dois professores responsáveis pelo trabalho escolar.

Essa organização objetiva, primeiro, garantir um vínculo maior entre professores e estudantes e romper com a fragmentação curricular, evitando que os alunos tenham que trabalhar ao longo de um mesmo ano letivo com vários professores diferentes organizados por disciplinas. Desta forma, estes dois professores responsabilizam-se pela condução do percurso educativo daquele grupo de estudantes. Segundo, esta organização vem garantir a regularidade das aulas, pois evita que os professores tenham que se deslocar de uma aldeia para outra, percorrendo grandes distâncias e, de certa forma, inviabilizando o funcionamento das aulas, pois as estradas são precárias e não existe nenhum tipo de transporte público, inclusive para os estudantes.

Outra alteração encontrada é a atuação dos professores designados como eventuais, para substituição dos professores faltosos, na coordenação da escola, como explica Zeza,

A gente precisava de mais orientação. A gente entrou na coordenação esperando que alguém ia falar o que era pra fazer. E aconteceu de não ser bem assim. Não tem escrito o que a gente vai fazer. A gente saía perguntando os professores, reunia com os professores e perguntava o quê que a gente deve fazer, o quê que vocês esperam que a gente faça? E perguntando de um em um, a gente foi tentando resolver os problemas. Quando a gente começou com a coordenação pedagógica, pro Estado era um professor eventual. Então tinha muito assim: se é eventual, vocês vão estar assumindo a sala de aula quando aquele professor sair. Só que para a gente ficava complicado, às vezes, eu moro lá distante para assumir uma turma aqui de um professor que vai sair, e, às vezes, ele já tem um colega que mora ali perto, na mesma aldeia. Então, é mais fácil o professor que está perto assumir do que vir o coordenador. Então, nessa época, colocamos pro Estado que o serviço de assumir turma só daria quando fosse pertinho. Até para chegar o recado é difícil. Uma vez estava em casa e chegaram dois recados de uma vez para eu assumir uma turma. Nesse caso, eu vou atender quem? Isso, além da distância. E toda essa situação era colocada e explicada (Zeza).

Além da mudança na forma de distribuição dos tempos dos professores (as), a enturmação dos alunos também se distingue de outras escolas estaduais. Os Xacriabá não querem admitir ninguém fora da escola. Para atingir este objetivo, abriram mão de uma estrutura seriada mais ortodoxa. A tendência geral é a organização de classes heterogêneas, tendo em vista faixa etária, desenvolvimento cognitivo ou habilidades, havendo pouca rigidez quanto a estes aspectos. Assim, é comum encontrarmos também de 5ª a 8ª série classes multisseriadas, tal como demonstrado no quadro abaixo, que apresenta a composição de algumas turmas da Escola Estadual Xucurank:

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA XUCURANK											
QUADRO DE TURMAS E ALUNOS – ANO 2005											
ALDEIA	PROFESSORES (AS)	P.P.A	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
BREJINHO	ANDRÉIA NUNES DA SILVA		8	10	03						
OLHOSD'ÁGUA	CLEONISA F. BEZERRA		10	02	1	03					
PINDAÍBAS	ALVINA /IVENIRA						06	06	01		
RIACHO DOS BURITIS	ALICE ALMEIDA MOTA		15								
	ALICE/GRAÇAS SANTOS								10	03	

De acordo com as pessoas entrevistadas, alguns(mas) professores(as) reclamam, mas no geral todos concordam que esta é a melhor maneira de garantir uma maior cobertura de atendimento. Nas aldeias onde há concentração de um maior número de alunos, a tendência é que os alunos sejam organizados de forma mais homogênea tendo em vista uma maior ou menor competência escolar. Para as famílias, estes mecanismos de organização das turmas parece não ser problemático, pelo menos esta questão não apareceu em nenhuma entrevista.

Gomes (2004) assinala questões de mesmo cunho ao explorar a presença dos assim chamados “encostados” nas classes, ou seja das crianças em idade inferior à idade de ensino fundamental, e que, apesar de oficialmente não estarem inscritas, passam a frequentar as salas-de-aula em companhia de seus irmãos e/ou primos maiores. De acordo com a autora,

No início, a presença dos “encostados” foi motivo de controvérsias com a SEE, pois os recursos repassados para as escolas eram calculados levando em conta somente os inscritos oficialmente, o que provocava, quanto à merenda, por exemplo, dificuldades permanentes quanto ao seu fornecimento suficiente para todas as crianças. Com o passar do tempo, e com as pressões exercidas pelos próprios Xacriabá, a presença dos encostados foi integrada ao funcionamento regular das escolas. Se por um lado isso garante a especificidade da experiência, por outro tal presença corre o risco de ser interpretada somente como um fator de pressão em direção à abertura de escolas infantis, discurso já presente seja na comunidade quer entre os professores e interpretado pelos agentes institucionais como parte de um percurso “adequado” de escolarização (e, mais ainda, como um direito a ser garantido) (2004, p. 14).

Em 2002, os Xacriabá foram autorizados pela SEE a receber alunos de 4 e 5 anos em suas escolas, desde que tivessem condições para fazê-lo, ficando a situação resolvida do ponto de vista administrativo. No entanto a tendência tem sido desconsiderar as especificidades da experiência vivida, qual seja a possibilidade de inserção das crianças em situações de aprendizagem em que observam e interagem com as atividades dos adultos e das crianças maiores, sem que seja delas esperado uma participação plena, no sentido de contribuir efetivamente para a tarefa que está sendo realizada, tal como enfatizado por Gomes,

É a própria criança que se envolve nas atividades rotineiras e busca as formas de interagir e participar que lhe parecem mais atender ao seu interesse, sendo que

essa participação é acolhida pelos adultos, sem que estes, por sua vez, interrompam a atividade que estão desenvolvendo⁴⁴. (2004, 15)

Todas estas experiências vem se desenvolvendo desde 1997 e até hoje não se logrou o reconhecimento, por parte dos órgãos de gestão do sistema, destas múltiplas formas de organização dos tempos escolares. Isto tem criado uma série de problemas, uma vez que os professores são designados para operar em uma estrutura completamente distinta da que atuam. Neste quadro acentuam-se as distorções salariais, pois absurdamente os(as) professores(as), das séries finais do ensino fundamental são contratados(as) por disciplinas, para supostamente atuarem em várias turmas diferentes. Assim, são contratados(as) para uma jornada média de 13 horas/ aulas semanais para, absurdamente, atuar em média 22h e 30 min semanais.

Nós estamos trabalhando com dois de 5ª a 8ª. De 1ª a 4ª é um. A gente sempre tinha essa questão de ser dois, inclusive, também de ser dois de 1ª a 4ª. A justificativa era sempre que de 1ª a 4ª já tem aquela carga horária dele, que já é contratado por aquele tempo. E de 5ª a 8ª, pegou o salário e dividiu. Cada professor recebendo a metade do salário da carga horária que tem direito aquela turma. E, sempre, aparecem nas reuniões essas questões. A gente sempre tá discutindo isso, mas até hoje a gente não reuniu para definir como vai ser ou como não vai ser (Zeza).

Além de não conseguir negociar esta situação no âmbito administrativo do sistema estadual de ensino, este modelo acaba por criar distorções internas, uma vez que os (as) professores (as) das séries iniciais se ressentem de trabalhar sozinhos com suas turmas, enquanto os professores das séries finais do ensino fundamental e ensino médio trabalham em duplas. Os professores das séries finais também se ressentem, pois recebem por uma carga horária menor do que a trabalhada, em comparação com os professores não-indígenas.

Estas questões colocam em evidência a tentativa dos Xacriabá de garantir uma equiparação salarial entre professores que têm a mesma formação, apesar de atuarem em séries diferentes. De maneira geral, o salário dos professores da Rede Estadual de Ensino, é definido pelo nível de atuação. Posteriormente o professor passa a receber por habilitação através de um mecanismo de acesso que conjuga tempo de serviço, habilitação do profissional e etapas de ensino em que atua,

⁴⁴ Para uma descrição detalhada do contexto de aprendizagem na vida cotidiana entre os Xacriabá, ver Pereira (2003).

o que gera uma diferença salarial entre professores que tem a mesma formação, o mesmo tempo de serviço, mas atuam em etapas de ensino diferentes.

Esta tensão parece estar longe de ser resolvida e vai se acentuando cada vez mais, conforme relata Zeza, a partir da implantação do Ensino Médio,

A partir do momento que o Ensino Médio iniciou, junto com o Ensino Médio vieram mudanças. Os professores de Ensino Médio são também dois por turmas, mas eles não ficam o tempo todo integrando a turma. Devido a isso, os de 5ª a 8ª, que seguem quase a mesma linha, levantam essas questões. Querem ter mais tempo de estudo e é preciso planejamento. O que eu coloco para os professores e que eles se organizem da melhor forma para que não prejudiquem os alunos, e a gente vai tentar junto com a organização para ver a situação de cada escola. Para eu orientar os professores, sem ter uma conversa com as outras escolas, é complicado porque você muda tudo. E eu não posso fazer isso sem uma discussão com a organização. Se existe uma organização na Educação é pra isso. Se os professores acham que precisam de mais tempo para planejar e estudar, então vamos discutir isso. E ficou nessa idéia.

Zeza cita em seu relato a Organização da Educação Indígena Xacriabá. Esta questão foi pautada na assembléia desta organização e não houve acordo entre professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, tendo em vista os aspectos acima apresentados. A decisão foi desenvolver uma ação política objetivando a construção legal da categoria Escola Indígena, proposição esta também apresentada no Fórum Mineiro de Educação, em 2002, pelas lideranças indígenas do estado.

O que foi possível observar é que esta situação torna-se cada dia mais insustentável. A ausência de dispositivos que possibilitem a contratação de professores, sob uma equação de isonomia salarial e consonância com o projeto pedagógico das escolas, acaba por determinar propostas de mudanças, no sentido de acatar orientações que foram construídas e aplicadas em contextos diferentes, cristalizando formas históricas, profundamente antidemocráticas, de organização do trabalho escolar.

Ainda sobre a instituição de procedimentos administrativos e rotina, cabe destacar as dificuldades enfrentadas pelas direções das escolas ao lidar com as demandas dos órgãos de gestão do sistema.

Uma das principais dificuldades retratadas pelas direções das escolas alia-se aos complexos procedimentos burocráticos exigidos das escolas indígenas.

Se tem uma coisa que eu acho difícil é lidar com a parte burocrática. Todo dia muda alguma coisa, tem coisa nova, você tem que estar acompanhando, tem que estar instruído disso. Eu ainda acho muito trabalhoso, trabalhoso não, difícil essa burocracia de papelada que o Estado implanta. Acaba que isso tira um pouco o tempo de você de estar fazendo um trabalho mais direto, tira você da prática. Você devia estar cuidando do aluno que não está aprendendo lá e fica mexendo com essa parte teórica de burocracia. Acho que o diretor de escola tem muita dificuldade nisso, de lidar com as duas partes, administrativa e pedagógica. Acho até que isso devia ser desmembrado mesmo. O diretor devia cuidar dos alunos se estão aprendendo, dos professores ali na escola e por outro lado tem a questão burocrática e que devia ser tratada de outra forma. (José Nunes)

Quando a gente começou não tinha nada, nenhum equipamento, nada. Nós fomos começando devagarinho. Começamos a pedir a relação dos alunos nas escolas, começamos a fazer os diários, pastas para cada um... Tinha que começar e a gente foi começando, colocando as fichas nos envelopes. (...) Sempre tinha um inspetor que às vezes orientava. A gente também procurava ajuda, ia em quem já sabia. E, devagarzinho, a gente foi montando essa parte aqui da administração. Tinha o Weltinho também, que era o inspetor que orientava a gente e dizia tem de fazer isso. E a gente foi aprendendo. Tem muita coisa que a gente não fez na época porque não sabia, não estava assim orientado. (...) Hoje, o que eu vejo as meninas fazendo ali mesmo, é sobre pasta funcional. Eu já tinha ouvido falar dessa pasta funcional mas nunca tinha feito. Então, tem muita coisa que eu nunca tinha feito e que agora a gente vai ter de fazer. E que precisa de muita orientação para estar fazendo isso. (Zeza)

Consoante a estes relatos, destaco as dificuldades vividas pelas direções escolares no preenchimento dos formulários do censo escolar do Ministério da Educação. Como informa o site do Ministério da Educação, os censos educacionais são realizados anualmente e têm por objetivo a produção de dados e informações estatísticas que subsidiem o planejamento e a gestão da educação brasileira. Estes dados abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, subdividindo-se em duas pesquisas distintas, representadas pelos Censos da Educação Básica, conhecido como Censo Escolar e Censo do Ensino Superior, que utilizam metodologias próprias para sua realização.

O Censo Escolar abrange todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica e é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais de educação de todas as unidades da federação. São coletadas informações sobre matrícula, docentes e infra-estrutura nos diversos níveis e modalidades de ensino, além de indicadores de rendimento e movimento escolar como número de aprovados, reprovados e concluintes. O levantamento é a base para programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef/MEC), Merenda Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola e mais recentemente o transporte escolar.

É evidente, então, que responder ao Censo da Educação Básica torna-se estratégico para as escolas indígenas, que passam por tantos desafios. O problema é que, tal como em outros procedimentos, não existe um instrumento específico para a coleta de informação sobre as escolas indígenas. Se por um lado, isto é bom, na medida em que são escolas públicas e portanto estão sendo concebidas dentro sistema, por outro lado, este mecanismo tem gerado aberrações no que diz respeito às informações das escolas estaduais indígenas Xacriabá.

Neste caso é também Zeza quem vai explicar:

Semana passada mesmo passou por aqui o pessoal do Censo. Na época, que eu trabalhei na Secretaria, a gente ainda não estava com o 5º ano. Era só de 1ª a 4ª. Era um professor só e não tinha que pensar em como fazer. Agora, quando chegamos lá para mexer com o Censo, estava nesse ponto aí. Nós temos lá turmas de 5ª a 8ª série que são imensas. É multisseriada. Para o Estado não existe de 5ª a 8ª multisseriado. Se não existe, como a gente vai fazer? É tentar pensar que elas estão juntas. Mas na verdade não está.

O instrumento que o Estado usa é que não tem jeito de registrar o que está acontecendo?

Isso. Na verdade, está acontecendo uma coisa e você tem de tentar jogar no papel de outra forma. E nós temos que entregar isso depois do Censo. Tem cinco alunos de 5ª série lá, é tentar pegar aonde tem 5ª série e tentar juntar e colocar no papel que tem uma turma de 5ª série pura, e na verdade não está. O que vem do Estado, não tem como você jogar lá. E quando você vai jogar no Estado esse aluno, o sistema não aceita. É complicado se não aceita porque a realidade aqui é outra. O número de alunos bate, mas a forma de organização aqui é bem diferente.

Na verdade o sistema tem uma forma de pensar. Ele pensa que as turmas são puras. Isso funcionaria aqui no Xacriabá?

Na verdade, eu não entendo bem quando eles falam que o sistema não aceita. Eu imagino, pelo que me explicaram, que tem um modelo pra gente seguir no computador. E que se você joga diferente ele não aceita. Recusa. Mas como fazer para mudar esse sistema então? Tem que ter um jeito da gente mudar esse sistema. É uma briga muito longa pra tentar mudar, pra criar uma forma só para as escolas indígenas. Tem de ter uma forma diferente porque quando fala escola do Estado é tudo igual. Igual esse negócio de ciclos, séries. Isso tá uma discussão grande aqui. Tá tudo colocado assim: todas as escolas do Estado é daquela forma, e não tem no sistema uma diferenciação para a escola indígena. É onde nós vamos ter de brigar muito para criar esse diferente para nós. Ou vai continuar assim, a realidade sendo de um jeito e sendo de outro jeito no papel. É complicado. Eu expus isso na reunião da organização, que quando a gente vai com uma realidade daqui e o sistema não aceita fica como a gente estivesse mentindo. Você fica com a consciência pesada, porque aqui é de um jeito e você chega lá e eles falam que desse jeito não pode. É difícil trabalhar com essa documentação que o Estado exige.

As questões apresentadas por Zeza são gravíssimas, pois tem repercussões diretas no que diz respeito à manutenção de programas estratégicos para a educação pública, conforme apresentado no próprio site do Ministério da Educação.

Como traduzir nos formulários do Censo escolar as verdadeiras condições das escolas Xacriabá, esse é um dos dilemas enfrentados pelas direções das escolas. Como lidar com um instrumento que traz em sua própria formulação uma contradição, que é desconsiderar as condições de existência das escolas indígenas, ao que parecem, não muito diferentes de várias escolas do campo em nosso país. Nesse sentido, *o que se percebe é que a documentação se preenche tal como se indica, todavia sempre com certos ajustes, diante dos fatos* (Rockwell, 1992, p.51).

A título de ilustração deste fenômeno, apresentarei, a seguir, uma tabela que consta no Atlas da Educação de Minas Gerais, produzido pela Fundação João Pinheiro, com base nas informações do Censo Escolar e, na seqüência, fotografias das escolas encontradas na Terra Indígena Xacriabá, município de São João das Missões. Em que pese os limites de um registro fotográfico, neste caso, sua força me pareceu indiscutível, pois são dados das escolas.

**PERCENTUAL DE ESCOLAS E DE ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO E
SEGUNDO ITENS DE INFRA-ESTRUTURA (2003)**

Item de infra-estrutura	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	% de escolas	% de alunos	% de escolas	% de alunos
Biblioteca	50,00	53,93	0,00	0,00
Laboratório de Ciências	0,00	0,00	0,00	0,00
Laboratório de Informática	0,00	0,00	0,00	0,00
Quadra de esportes	25,00	26,74	0,00	0,00
Televisão	100,00	100,00	100,00	100,00
Televisão e videocassete	100,00	100,00	100,00	100,00
Computador	50,00	64,53	0,00	0,00
Internet	0,00	0,00	0,00	0,00
Energia elétrica	100,00	100,00	100,00	100,00
Abastecimento de água	100,00	100,00	100,00	100,00
Esgotamento sanitário	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Secretaria de Estado da Educação. Censo Escolar.



Aldeia Riachão – Fotografia da autora



Aldeia Riachinho – Fotografia da autora



Aldeia Prata – Fotografia da autora



Aldeia Barra do Sumaré – Fotografia Verônica M. Pereira



Aldeia Morro Falhado – Fotografia Verônica M. Pereira



Aldeia Riacho dos buritis – Fotografia Verônica M. Pereira

Como mostram as fotografias, os instrumentos utilizados pelo Censo da Educação Básica para captar informações sobre as escolas públicas brasileiras, mostram-se, no caso Xacriabá, completamente inapropriados porque formulados sob uma perspectiva bastante distinta do universo destas escolas. Inadequações da mesma ordem foram percebidas em relação aos procedimentos de descentralização e utilização de recursos da caixa escolar, merenda escolar, livros didáticos.

Só a título de ilustração, um dos antigos diretores está sendo argüido pelos setores de fiscalização financeira da SEE pela compra de quadros para as salas de aulas na rubrica de material de consumo. O entendimento dos técnicos dos órgãos gestores é que este item se configura como material permanente. José Reis explica a situação:

E vocês entendem bem isso, o que pode se comprar com os recursos e o que não pode?

José Reis – Algumas partes sim. Porque quando vem o recurso, e a gente assina, alguma coisa já vem explicando o que pode ser comprado. E quando não vem a gente procura se informar lá no setor financeiro, o que deve e pode ser comprado. Agora, eu não sei por que que aconteceu isso aí em 2002. E acho que agora a gente tem outro erro, que com esse mesmo recurso, que foi dessa época, a escola comprou uns quadros e não podia comprar, porque a verba era material de consumo e quadro não é considerado material de consumo.

Se tomarmos como referência as condições de infra-estrutura das escolas Xacriabá é compreensível o raciocínio do diretor que comprou quadro como material de consumo, pois uma vez estando expostos a chuva, sol, é claro que apresentam pouca durabilidade.

Outra questão que toma muito tempo das direções, conforme relatam os entrevistados, é a merenda escolar, o que motivou inclusive a pesquisa sobre Economia Xacriabá, já destacada neste estudo. Primeiro, a merenda era comprada pela Superintendência de Ensino em Januária e transportada até a aldeia do Brejo do Mata-Fome. Ficava na responsabilidade dos professores e diretores das escolas a sua distribuição. Vale lembrar que a escola não contava e nem conta com nenhum tipo de veículo para o transporte da merenda escolar, o que era inviável e acabava fazendo com que, em boa parte do ano, os alunos (as) ficassem sem a merenda escolar. A extensão do território Xacriabá, a distância entre as aldeias e a ausência de transporte tornava muito difícil fazer chegar a merenda comprada a todas as comunidades.

Segundo, a pouca ou nenhuma experiência que os professores Xacriabá e as equipes de secretaria das escolas tinham com os procedimentos de gestão da merenda escolar: estoque, distribuição, planejamento de compras e organização do cardápio, dentre outros.

Terceiro não havia local adequado para estoque da merenda e muito menos geladeira ou freezer onde armazenar os produtos perecíveis. Não havia, como não há ainda em algumas comunidades, energia elétrica, o que dificulta o armazenamento de determinados produtos.

Quarto, a falta de água. O território conta com poucos recursos hídricos, o que dificulta e, muitas vezes, impede o fornecimento de merenda. Por exemplo, durante muito tempo na aldeia da Caatinguinha a merendeira da escola organizava assim seu tempo de trabalho: um dia buscava água no córrego, no outro fazia merenda para as crianças.

Quinto, a merenda escolar era insuficiente, devido ao contingente de pessoas que se alimentavam nas escolas e às dificuldades no processo de compra e descentralização dos gêneros. Destaco que não é possível neste trabalho fazer um detalhamento das implicações advindas da lógica que orienta a descentralização dos recursos do Programa de Merenda Escolar do FNDE, quando em algumas populações indígenas, já que muitos povos têm como prática cultural, alimentar a todos, indistintamente.

A questão de desabastecimento era constante. Aos poucos, os Xacriabá desenvolveram uma metodologia de compra de gêneros alimentícios bastante sofisticada, assumindo a compra da merenda pela caixa escolar e organizando um processo de compra que tem como critério a entrega dos gêneros de forma descentralizada, por aldeia, pelo fornecedor, como pode-se observar pelos registros abaixo.

E.E. INDIGENA XUKURANK

Distribuição de merenda ____/____/____

Aldeia Poções Quantidade de alunos: + 14

Produtos	Quantidade
Tempero alho e sal 400 grs	07 Pacote
Canjica 500 grs	12 Pacote
Carne moída 1ª 500grs	08 Quilos
Suco de caju garrafa 500ml	08 Garrafas
Cebola	03 Quilos
Frango	11 Quilos
Arroz tipo 1	15 Quilos
Feijão carioca novo	09 Quilos
Sal	- Quilos
Extrato de tomate 350 grs lata	11 Latas
Óleo de soja 900ml	11 Latas
Leite em pó nutril integral tradicional	20 Pacotes
Açúcar	12 Quilos
Farinha de mandioca	10 Quilos
Suco de goiaba 500ml	08 Garrafas
Colorau	- Quilos
Macarrão espagete	17 Quilos
Coco ralado 100grs	14 Pacotes
Lingüiça toscana	05 Quilos
Batata	03 Quilos

Responsável pela entrega _____

Responsável pelo recebimento _____

Obs: Senhora serviçal se faltar item favor anotar.

Deixar os alimentos na aldeia: _____

À tabela acima, relativa, aos gêneros alimentícios que devem ser entregues na aldeia de Poções para realização da merenda somam-se outras tantas para todas as aldeias, onde se tem classes em funcionamento. Neste caso, garantir a merenda escolar cotidiana para os estudantes se converte numa minuciosa tarefa, que ocupa boa parte do tempo das direções.

**CARDÁPIO ESCOLAR DA ESTADUAL INDÍGENA
XUKURANK –297518**

Aprovado pelo colegiado em 19 DE OUTUBRO DE 2005

1-Prato:Macarronada com Almôndegas (segunda feira)	
Almôndegas	15 grs
Extrato	10 grs
Óleo	08 grs
Tempero completo	12 grs
Macarrão	50 grs
Sazon	03 grs
2-Feijao, Arroz, frango e fruta (terça feira)	
Arroz	50 grs
Feijao	20 grs
Óleo	10 grs
Frango	30 Grs
Tempero completo	12 grs
Cebola	10 grs
Extrato	10 grs
Sazon	02 grs
Cominho	01 grs
Maça $\frac{1}{2}$ ou $\frac{1}{3}$	Metade

3-Prato:Biscoito com leite e chocolate e /ou mingau (Quarta feira)	
Leite	25 grs
Biscoito	40 grs
Açucar	20 grs
chocolate	10 grs
Fubá	50 Grs
Coco ralado	10 grs
4-Feijao tropeiro com suco (quinta feira)	
Feijão	30 Grs
Farinha	40 Grs
lingüiça	10 Grs
Óleo	08 Grs
Suco	20 ml
Açúcar	20 Grs
Cebola	10 Grs
Tempero completo	02 Grs
Sal	02 grs

5-Prato:Arroz Temperado e frango (sexta feira)	
Arroz	50 GRS
Frango	30 Grs
Cebola	10 Grs
Óleo	08 Grs
colorau	02 Grs
Tempero completo	02 Grs
Sazon	02 Grs
Cominho	01 Grs

Todas essas ações contribuíram para melhorar o abastecimento de merenda escolar no território, mas não foram suficientes para resolver problemas, tais como adequação do cardápio aos hábitos alimentares locais. E principalmente, como é demanda das famílias, a aquisição dos gêneros da merenda escolar dos produtores Xacriabá, o que serviria, não só para melhorar a qualidade da merenda escolar oferecida, mas também para estimular as atividades econômicas, aumentando os índices de emprego e evitando que muitos pais de família tivessem que sair da área para trabalhar.

Várias ações que podem contribuir para uma solução destas questões vêm sendo desenvolvidas pelas associações locais: projetos de pesquisa sobre a produção local, desenvolvimento de projetos, tais como, produção de mel, criação de galinhas, plantação de mandioca e feijão, constituição da Organização Indígena Xacriabá dos Grupos de Roça, que articula os produtores locais para melhor distribuição da produção.

Se, do ponto de vista da comunidade há um grande envolvimento na construção de alternativas para estas questões, não se pode perceber um engajamento da mesma natureza por parte dos órgãos de gestão do sistema de ensino.

Contraditoriamente, nestes momentos, numa escola onde há tanta participação, os(as) diretores(as) das escolas, muitas vezes, se vêm sozinhos enfrentando toda a sorte de desafios e sendo, muitas vezes, penalizados quando tentam encontrar alternativas. Gersem dos Santos informa:

Outro desafio é a histórica descrença nos poderes públicos, tidos sempre como suspeitos. Isso não se dá só no âmbito popular. Envolve também segmentos importantes da sociedade civil organizada, o que dificulta a articulação de parcerias para enfrentar os desafios (2001, p. 129).

Muitas vezes, presos nas teias de relações e normas que o Estado estabelece para a gestão das escolas públicas, as direções das escolas indígenas ao mesmo tempo em que são chamados por suas comunidades a defender os interesses, não somente das escolas indígenas mas de todas as questões associadas à melhoria da qualidade de vida e controle territorial, são cobrados pelos órgãos de gestão do Estado a responder às diretivas da política educacional, ainda que estas não encontrem nenhuma sustentação nas escolas indígenas.

É preciso destacar que estas tensões parecem ter se intensificado em relação às escolas Xacriabá, na medida em que os fluxos institucionais migram da gestão que anteriormente era realizada pela equipe do PIEIMG para a burocracia estatal das Superintendências de Ensino, opção realizada pelo governo do Estado, nesta última gestão.

Apesar de todas as mudanças nas regras jurídicas no que diz respeito à educação escolar indígena, o que se percebe nas questões apresentadas é que o Estado passa a ter como norma não o atendimento da Constituição, mas a imposição de procedimentos administrativos e burocráticos que precarizam as condições de oferta da escola, desde o nível do atendimento físico, das instalações e equipamentos, até o impacto sobre a carreira, jornada e condições de trabalho e salário do professor indígena, introduzindo hierarquizações e distorções nas relações de trabalho.

Objetivamente, como apontado pelos Xacriabá, a ausência de regulamentação da categoria escola indígena tem contribuído para que as escolas estaduais indígenas fiquem à mercê da maior ou menor sensibilidade dos técnicos dos órgãos gestores que fazem o acompanhamento em área. Cabe destacar aqui, que a questão de fundo não é a de estar mais ou menos dentro da estrutura estatal. O que

está em questionamento é a própria estrutura em si, que coloca constrangimentos cotidianos ao cumprimento dos preceitos estabelecidos na legislação.

“(...) deparamo-nos com uma estrutura de Estado, que se mostra impermeável aos ares de mudança reclamada pelos povos indígenas” (GRUPIONI, 2003, p. 6).

Além disso, cabe ressaltar que se do ponto de vista interno os Xacriabá têm construído experiências importantes no que diz respeito a participação nos processos de tomada de decisão sobre a escola, no que concerne à relação com os governos, tanto federal, quanto estadual e municipal, os(as) professores(as), lideranças e comunidades quase não são ouvidos face a impermeabilidade das estruturas burocráticas do Estado.

Nesse sentido, o que se está a exigir é a republicização do Estado, na medida em que este deixe de se fixar em apenas certos tipos de interesses e reassuma seu traço essencial que é a diversidade.

Enfrentando todas as questões apresentadas, além de livros de pontos, diários, pasta funcional, dentre outros documentos que circundam o cotidiano das direções das escolas, é certamente muito difícil a construção de um discurso articulado sobre suas práticas. Éder, um dos mais recentes diretores, me respondeu, sabiamente, ao ser perguntado sobre a direção da escola:



Eder é diretor da Escola Estadual Indígena Bukinuk, na aldeia de Rancharia. Ele é solteiro e foi aluno da 2ª turma do curso de Magistério Indígena.

Iniciei agora em 2005, sou inexperiente ainda estou aprendendo a ser diretor na prática.

5.2. Mediação das Relações

Como pode-se perceber a participação comunitária é uma das marcas das escolas Xacriabá, evidenciada em diferentes práticas, até aqui apresentadas e muito presente na fala das pessoas entrevistadas. Eles revelam que a comunidade participa na escolha do professor, na escolha do diretor, na escolha da serviçal, na construção do currículo escolar.

O que eu observo que é marca é a participação efetiva da comunidade, na escolha do professor, na escolha do serviçal. A escola indígena tem uma relação direta com a comunidade. Eu observo isto fora em outras escolas e vejo que é totalmente diferente. Agora muita coisa é padronizada, o jeito de ensinar, os livros que são usados aqui fora são os mesmos que são usados lá dentro. Agora eu vejo que já estão começando a fazer um pouco diferente. Porque os professores estão fazendo pesquisa, mas é uma pesquisa muito distante ainda do que é objetivo principal da escola indígena que é ser uma escola diferenciada. Traz os mais velhos para dentro da sala de aula, traz o artesanato, que eu acho que é uma coisa que a escola tem que encarar com mais vontade, como um meio de subsistência das próprias famílias, que a escola pega aluno de todo jeito: aluno que é filho de funcionário, aluno que tem condição de vida melhor, aluno que não tem condição. E eu acho que a escola tem que pensar numa alternativa de vida desde as séries iniciais. A perspectiva de vida dos alunos é entrar na escola e quando formar e ser um professor ou ser um agente indígena de saúde que são os empregos mais, mais ...

Rentáveis?

É , que tem na comunidade. Então eu vejo assim que tem muitas alternativas que tem como a escola implementar na vida da comunidade e isto não se cumpre como para marcar a diferença da escola. (Marcelo)

Ao analisar esta questão, Alvarez Leite chama a atenção para sua dimensão política. Para esta autora,

Los Xacriabá pasan a ver esta institución como espacio publico, em el que todos pueden y deben participar. En este sentido, por lo que que he investigado, no hay una contradicción entre escuela pública y escuela indígena. En ningún momento, he percibido algun tipo de reivindicación en que esta escuela deje de ser pública. Primero, porque todos son bastante conscientes de los beneficios sociales

añadidos a la presencia de una institución pública en la reserva. Segundo, porque en su lucha por tener derecho, depositam en el Estado la responsabilidad de garantizar estos derechos. También se puede notar, en este proceso, el valor que dan al conocimiento académico y la importancia de dominarlo, para utilizarlo en sus intereses. (2000, p.459)

Contudo, há que se perguntar, quais as demandas que esta intensa presença da comunidade traz para as direções das escolas?

Observa-se que, do ponto de vista interno, faz-se necessário uma grande capacidade de mediação, de forma a garantir disposições que contemplem a maior diversidade possível de grupos familiares. Nesse caso, a direção é chamada a atuar em defesa das disposições comunitárias e, muitas vezes, a atuar em situação de disputas, não como um árbitro que dispõe na ausência de regras, mas como negociador que abre canais de participação para que as posições sejam explicitadas e resolvidas.

Neste sentido, a epígrafe adotada para este capítulo refere-se a um episódio que ilustra bem esta disposição. *“O povo sabe dos seus direitos e não vai deixar que dois ou quatro resolvam o que tem que ser resolvido com a comunidade.”*

Com esta afirmação, uma das pessoas entrevistadas concluiu sua entrevista. Neste dia, ela estava acompanhada de uma nova aluna do curso de formação de professores indígenas, que tinha se iniciado em novembro do ano anterior. Em nossa conversa, pergunto sobre a escola da sua aldeia. Ela me conta que a antiga professora tinha deixado a escola e que estava lecionando em outra aldeia. Tinha criado uma escola para ela em outra aldeia. Desde então, na Barra do Sumaré tem duas escolas.

Diante desta informação, pergunto por que uma professora tão antiga daquela aldeia, que lá estava antes mesmo da implantação das escolas indígenas tinha deixado a escola. A nova professora e seu irmão tentaram me explicar os conflitos que tinham permeado o processo de escolha dos professores estudantes da terceira turma do curso de formação de professores indígenas e o conseqüente esvaziamento da escola do Sapé, particularmente da turma da professora estudante selecionada.

De acordo com estas pessoas, todos estes problemas estavam ligados ao terceiro processo de escolha dos professores que, na aldeia do Sapé, havia gerado muita controvérsia e que, portanto, ainda estava sendo negociado.

Este mesmo episódio foi narrado por José Reis ao descrever sua rotina, nada rotineira, de trabalho ao longo de uma semana, para acompanhar a escola.

Segunda-feira, eu estava em reunião em uma aldeia, na aldeia Sapé. Eu estava lá em reunião. Por que lá tem um professor novo que entrou agora nesta terceira turma e a gente foi lá conversar com a comunidade. Tem uns alunos dessa aldeia Sapé que estão estudando na Barra do Sumaré II e a comunidade está querendo que este professor que entrou agora já pegue estes alunos pra trazer para a comunidade. Porque está tendo um probleminha com a primeira professora que foi escolhida lá, também desta terceira turma, e aí tem uns pais que não estão concordando que estes alunos estudem com esta professora. A gente já fez uma reunião lá, conversou com os pais e não teve solução para eles trazerem os alunos para cá.

Mas não foi a comunidade que escolheu?

Foi. No dia que a gente fez a escolha lá, teve uns problemas e começou a ter até uma briguinha na comunidade. Estavam Augusta e Verônica também e acabou a gente não decidiu bem com a comunidade. Então, aí, trouxe cá pra sede, e vieram algumas pessoas da comunidade⁴⁵, aonde ela (Regina) ficou escolhida, esta menina. Então muitos dos pais desta comunidade não concordaram com esta escolha que foi feita e acabou tirando os meninos da escola e levando para outra escola. Aí neste outro módulo do curso, foi um dos meninos (candidatos) destes que a comunidade estava apoiando. Aí como tinha uma outra aluna do curso, a Natália, que já estava dobrando por causa destes outros alunos (do Sapé) que foram pra lá (Barra do Sumaré II), e como ela tinha que fazer estágio também com os outros professores, e estava dobrando (trabalhando com duas turmas), a gente achou por bem, contratar outro professor para trazer estes alunos para cá (Sapé) (José Reis, agosto de 2005).

Como consequência da não aceitação da professora escolhida, as famílias não permitiram a frequência das crianças. Em outras situações, pude observar este mesmo movimento. Quando as famílias não aceitam o(a) professor(a)

⁴⁵ De acordo com José Reis nesta reunião na sede participaram: todos os candidatos à vaga de professor estudante; a família da candidata; a professora do Sapé que era também mãe de uma das candidatas; A liderança que responde pela aldeia Sapé; O vice-diretor e o próprio José Reis que é o diretor da escola.

ou há sérios questionamentos quanto à sua prática, esvaziam as salas de aula. Neste caso, não está colocada nenhuma suposição de divergência frente ao modelo da escola indígena. O que se tem é uma discussão das famílias sobre quem educa quem.

Estes episódios, se inicialmente causam desconfortos às direções escolares e não raramente a algumas lideranças e representantes, parecem não desmobilizar estes atores, que se implicam nos diferentes níveis em *infindáveis* reuniões - para quem as observa - até que uma nova alternativa seja encontrada. Entendo ser esta questão tão importante, que mereceria por si só um estudo especial. Dentro do universo observado, não pareceu haver nenhum sentido privatista nesta ação, ao contrário, pode-se captar uma prática de gestão das famílias, por meio de um ato político para dar visibilidade às suas posições. Neste caso, não é mais uma gestão das direções, mas uma prática de gestão das famílias, exercida, muito mais do que partilhada.

Na escola pública brasileira, de modo geral, perspectivas como estas ainda não se tem colocado em questão. Quais sejam, que vínculos deve ter o(a) professor(a) com as comunidades e famílias onde estão inseridas as escolas? Quem tem o direito de dispor sobre a contratação e demissão de professores e em quais momentos. A idéia de escola pública, tal como se tem, guarda no mais das vezes, tais prerrogativas para os órgãos centrais de gestão do sistema, sob a prerrogativa de tratamento da coisa pública sob o importante princípio da impessoalidade e igualdade de oportunidades. Neste caso, todas as pessoas tem as mesmas condições de concorrer a uma vaga no serviço público. Todavia, parece que pouco ainda se tem a dizer sobre o direito das famílias de interferir nos processos educativos de seus filhos (as), quando as instituições escolares e ou alguns de seus profissionais não correspondem aos interesses comunitários.

Nesse contexto, os Xacriabá parecem estar cada dia mais conscientes da eficiência de algumas ações para demarcar suas posições políticas, nas relações internas e externas ao território. Neste sentido, o esvaziamento das salas de aula tem se caracterizado como uma ação organizada das famílias para garantir o direito de escolher e definir por quanto tempo tal professor ou professora pode continuar a educar seus filhos.

Outro exemplo, que cabe aqui discutir, diz respeito à denúncia feita por um professor indígena contra um dos (as) diretores (as) das escolas, por não

concordar com o corte de ponto que lhe foi imputado, por não ter participado de uma reunião na comunidade, tendo em vista que os professores (as) foram liberados para tal. Anteriormente, questões desta natureza eram resolvidas em fórum interno de discussão, com participação de professores, comunidade e lideranças. Neste caso, pela primeira vez, ao que parece, a opção foi recorrer à estrutura administrativa estatal. Daí a pergunta, por que os mecanismos locais de resolução de conflitos foram relegados ao segundo plano? Será um caso isolado, sem maiores repercussões?

Do ponto de vista externo, um outro conjunto de dados significativos diz respeito à diversidade de papéis e funções, em particular quanto às diferentes modalidades de atuação das direções das escolas ao buscar responder às demandas colocadas pelos órgãos de gestão do sistema, passando por questões mais simples a outras de maior complexidade, como já demonstrado na questão do Censo Escolar. Um bom exemplo relatado por José Nunes é a impossibilidade de liberação do professor para receber pagamento.

O próprio sistema de educação tem critérios que o estado aplica até para penalização das pessoas que trabalham ali é difícil implantar ali, para uma comunidade indígena, com jeito e hábitos diferentes. Os critérios do estado são muito generalizados, nunca pensou num critério que atendesse a realidade para cada povo, para cada segmento. Às vezes chega alguma coisa que te deixa em uma situação delicada.

Você consegue dar um exemplo?

Por exemplo, o professor não pode faltar um dia de aula. Você acha que ali dentro do território, por exemplo, tem a escola e a cidade que está há mais de 20, 40 km. Como é que o professor vai receber pagamento, em Itacarambi ou Manga que é onde tem banco, como ele vai fazer a feira dele sem faltar um dia. Isso demanda um dia, não tem jeito. Então por exemplo como é que você vai pensar em botar falta para esse professor nesse dia, não tem jeito. Esse é um dos exemplos (José Nunes)

Deixando por um momento de lado a questão das condições de trabalho destes profissionais já tratadas anteriormente, pode-se destacar do depoimento acima, as contradições vividas pelas direções das escolas ao buscar formas alternativas de administrar a escola, num contexto sócio-cultural diferenciado e contra um pano de fundo de um Estado normalizador da ordem e do poder de alguns poucos.

6. Considerações Finais

A descrição e análise das dinâmicas de gestão das escolas Xacriabá permitiram uma maior compreensão das mudanças que ocorreram nesta comunidade a partir da ampliação das práticas sociais que caracterizam o processo de escolarização. Foi possível identificar que os Xacriabá conviveram, ao longo do século XX, com um ideário modernizador, que tinha na escola um de seus pilares. Apesar das primeiras escolas datarem de 1930 e a universalização do ensino fundamental somente ter se estabelecido na Terra Indígena Xacriabá com a implantação das escolas estaduais indígenas no final desse século, não se pode negar que as diferentes agências do Estado que atuaram na região contribuíram para a construção de representações que aliavam a escolarização da população ao desenvolvimento e à modernidade.

Na década de 70, a escolarização foi impulsionada pelo Plano Noroeste II, sob um paradigma de superação do atraso da região, constatada pela estagnação do setor agrícola. Este programa, financiado pelo BID, objetivava dotar a região da infra-estrutura capaz de suportar e incentivar o seu desenvolvimento. Neste período, são construídos os primeiros prédios escolares, mas o atendimento continua bastante precário, tanto no que diz respeito à ampliação da cobertura educacional, quanto a uma responsabilização maior do Estado sobre a contratação de professores e provimento dos recursos necessários para o funcionamento das escolas já instaladas.

Em meados da década de 90, aproximadamente 10 anos após a homologação da Terra Indígena Xacriabá e expulsão dos invasores, e no contexto de um novo marco ordenador das relações do Estado com os povos indígenas em nosso país, dar-se-à a instituição das escolas estaduais indígenas. Os Xacriabá terão uma participação ativa neste processo, uma vez que suas lideranças já vinham reivindicando a algum tempo, da FUNAI, o atendimento das disposições constitucionais em relação à educação.

Os estudos sobre a história da instituição da escola pública em Minas Gerais foram especialmente relevantes para esta pesquisa, trazendo novas lentes para o entendimento dos processos de escolarização que ocorreram no Estado com o

advento da República (Faria Filho, 2002; 2003). Esses estudos trazem novas abordagens para conceitos como *cultura escolar* e *escolarização*, propostos dentro de uma perspectiva de análise histórica, o que possibilitou uma ampliação do quadro teórico da pesquisa e uma interessante interlocução com a História da Educação.

Para descrever e analisar o modo como se constituiu a gestão das escolas Xacriabá, foram identificadas todos os(as) professores(as) indígenas que atuaram na gestão das escolas, lideranças e representantes das aldeias, professores e auxiliares de serviço. A pesquisa se orientou para a investigação das práticas dos diferentes atores que participaram deste processo e a análise de documentos produzidos pelas escolas e órgãos de gestão do sistema de ensino, bem como das práticas de gestão em curso e das interconexões destas práticas com outros processos comunitários mais amplos.

O estudo revelou as especificidades do contexto Xacriabá, no que diz respeito ao grande envolvimento das famílias no provisionamento da escolarização de seus filhos(as). Pode-se perceber uma diversidade de estratégias desenvolvidas ao longo do tempo, desde a constituição de uma pequena rede de escolas domésticas até as escolas estaduais indígenas. Inicialmente, num contexto de não reconhecimento pelo Estado de sua identidade, as famílias Xacriabá respondiam diretamente pela escolarização de seus filhos, instituindo uma rede de escolas em domicílio, com professores locais, em grande medida financiadas com recursos próprios. Na impossibilidade de custear os estudos de seus filhos, outra alternativa encontrada pelas famílias era a migração. Depois da homologação da Terra Indígena Xacriabá, inaugura-se nova fase de luta pela institucionalização das escolas indígenas.

Em todos estes períodos fica patente que o funcionamento das salas de aulas, e mais recentemente das escolas, sempre dependeu enormemente da ação das famílias para a garantia de seu funcionamento. Ainda que recentemente se tenha todos os profissionais contratados pelo governo estadual e o repasse de recursos da merenda escolar pelo MEC/FNDE, as condições materiais das escolas ainda são, em boa parte, providas pelas famílias. Em várias aldeias, os barracos onde funcionam as escolas foram construídos pelas comunidades e ainda existem escolas que funcionam em casa de famílias. A pesquisa revela a diversidade e a precariedade das condições de funcionamento das escolas, no que diz respeito à quase total ausência de infraestrutura material, salientando que o que existe, em sua maioria barracos, à exceção

de cinco prédios construídos após o processo de implantação das escolas indígenas, deve-se em grande medida ao esforço das famílias. Mas se são admiráveis os níveis de participação das famílias no provimento da materialidade da escola, o que mais se destaca é sua participação política nos processos de tomada de decisão da escola.

Nesse sentido, cabe destacar, que foi muito importante conhecer os processos anteriores à escola indígena, inclusive no que diz respeito às novas relações estabelecidas com os órgãos de Estado após a homologação da Terra Indígena e a instituição do regime tutelar. Acessar estas informações me permitiu uma compreensão maior dos diferentes pontos de vistas dos distintos grupos familiares, e nesse caso, ter uma maior compreensão das reações de resistência e apoio às escolas indígenas, bem como me possibilitou uma percepção maior das posturas e ações das direções das escolas.

Contribuíram também para estas análises, os estudos que rompem com uma visão de cultura escolar dominante e homogênea, que elimina aqueles estudantes que têm (produzem) uma orientação cultural distinta. Estes estudos vão admitir uma pluralidade no interior de cada grupo social e uma relação dinâmica entre sujeitos e culturas. Recuperam para suas análises a historicidade das culturas e a idéia de nenhuma cultura vive isolada⁴⁶, isto é, a interpenetração e a troca recíproca entre culturas é condição da humanidade.

Cabe ressaltar alguns elementos interessantes que a pesquisa contribuiu para realçar ainda mais. Os Xacriabá possuem estratégias próprias quanto à forma de gestão das escolas. Iniciando com a participação dos diferentes grupos familiares no processo de escolha dos professores passando pela participação da comunidade nos processos decisórios, como por exemplo, no esvaziamento da proposta de constituição de uma associação de cunho corporativo dos(as) professores(as) e na construção de uma organização da educação, com ampla participação popular. E ainda, através do esvaziamento de salas de aulas pelas famílias, quando estas não aceitam o(a) professor(a) que ficará responsável pela educação de seus/suas filhos(as) e/ou discordam da condução de algum processo no âmbito da escola.

⁴⁶ O que Clifford Geertz (1973) captou com a metáfora da “vieja ciudad de barrios disímiles”.

No que diz respeito ao processo de escolha dos professores, foi possível mostrar como os diferentes sujeitos envolvidos no processo estruturam a produção e a circulação dos significados desta prática cultural e como se dá o diálogo e o embate entre diferentes posições. Neste caso, o processo de escolha dos professores, tal como vem se desenvolvendo entre os Xacriabá, permite aos diferentes grupos locais revisitar suas posições, mobilizar-se coletivamente a partir de diferentes objetivos e pontos de vista e dessa forma, a partir de ações concretas, exercitarem o poder. Nesse sentido, proponho considerar que a gestão comunitária das escolas Xacriabá institui-se como um importante espaço de gestão do poder. O fato, entretanto, que chama a atenção, é que estamos falando aqui de uma teia que não se constrói a partir da escola, diferentemente do que usualmente se pode encontrar em outras experiências de participação comunitária em escolas públicas.

Diante dos desafios de equacionar este tipo de ordenamento comunitário, destaca-se a participação de alguns(mas) professores (as) e de alguns(mas) diretores(as) das escolas, aqueles que tiveram um papel relevante neste cenário. Eles (as) foram capazes de reconhecer outros espaços e atores que fazem a gestão dos diferentes grupos locais e do território, souberam dialogar e ajustar diferentes concepções e interesses, para dar seqüência à construção da escola indígena diferenciada. Faço esta distinção, para destacar que as escolas Xacriabá envolvem populações discentes socialmente diversificadas, populações docentes não especificamente motivadas e com idades, engajamento político e interesses diferentes.

Também vale a pena salientar a importância e as vantagens do envolvimento coletivo das famílias. Um bom exemplo é o das famílias que, mesmo após terem participado da escolha dos profissionais da escola, não abriram mão do direito de decidir se, em determinadas circunstâncias, o professor A ou B, pode ou não continuar educando suas crianças e adolescentes. No estudo realizado, foi observado que as famílias tiram as crianças das escolas e as transferem para outras, assim como faz qualquer família que tem seus filhos em escolas particulares.

Esta prática causa perplexidade, porque se em princípio existe uma aceitação consensual de que o envolvimento das famílias na educação escolar dos filhos representa um pilar fundamental na educação contemporânea; na prática, as dificuldades são muitas e no geral são raras as experiências em que isto se verifica.

Essa prática de gestão das famílias, retirando seus filhos das escolas, decidindo por este(a) ou aquele(a) professor(a), parece questionar radicalmente os limites em que se concebe a participação das famílias na escola pública brasileira, dada a tradição de concebê-las como escolas estatais. Além disso, é sabido que nas últimas décadas os fins da educação estão sendo alterados profundamente em função de uma nova aliança que propõe o desmantelamento do Estado do Bem-Estar e a concepção de educação não como um direito, um serviço público, mas como uma mercadoria de destacado valor, submetida, logicamente, à regulação das relações entre oferta e procura.

Na direção contrária deste movimento, a posição trazida por Laclau e também presente nos trabalhos de Boaventura Santos (1997; 2005), Alvarez, Dagnino e Escobar (2000) foram muito importantes para a compreensão das práticas de gestão das escolas Xacriabá. Para estes autores, a construção de propostas coletivas de mudança pressupõe a existência do debate, a possibilidade de livre manifestação e o fortalecimento, bem como a criação, de espaços públicos de discussão. Pois somente através da definição e explicitação dos interesses de cada grupo será possível construir uma pauta comum, uma agenda de trabalho. Nesse sentido, foi possível perceber a existência de diferentes estruturas de mediação comunitárias das diferentes posições dos sujeitos, a criação de diferentes fóruns de debate sobre as escolas, ora por lideranças, representantes, diretores (as) reconhecidos em sua atribuição, ora por aqueles, as famílias, por exemplo, que criam o fato político, ao exercerem, de fato, o poder de deliberar sobre a educação. Embora não dispor de todo o material necessário para um estudo detalhado desta questão, dada a relevância do tema, considerou-se oportuno trazê-lo à tona, embora mereça uma pesquisa mais detalhada.

A consideração que o sujeito não pode ser visto como uma categoria unitária, reconhecendo as especificidades dos antagonismos sociais constituídos nas bases de diferentes posições do sujeito, oferece possibilidades de se repensar o processo de transformação da sociedade e, conseqüentemente, das escolas públicas. No caso desta pesquisa, os estudos que tratam desta questão abriram novas perspectivas de análise para o entendimento da realidade vivida hoje pelas escolas Xacriabá e seus processos de mudanças no âmbito da gestão escolar.

Nesta ótica, foi possível reconhecer a existência de conflitos no interior das escolas Xacriabá, uma vez que o espaço escolar abriga diferentes grupos com interesses distintos. Todavia, pode-se perceber que essa diversidade foi valorizada e não vista como um problema, ajudando a enriquecer o debate e a capacidade individual e coletiva de todos os atores para analisar criticamente a política de escolas indígenas implementada.

Esses estudos foram aportes importantes também para a identificação de uma prática muito valorizada e que foi percebida na ação de líderes, representantes e direções das escolas nos diversos contextos de gestão, em suas relações internas e externas: a capacidade de mediação de conflitos, interesses, posições. Pode-se compreender que quanto maior a capacidade destes atores de dialogar, de fazer uma boa leitura dos diferentes interesses dos grupos e deliberar de forma transparente, coletiva e informada de forma a congregar diferentes interesses em disputa, maior a legitimação destes sujeitos e do lugar que ocupam.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os Xacriabá têm instuído práticas locais de gestão das suas escolas, que, não raramente, desafiam e buscam dar novos significados às interpretações culturais dominantes sobre gestão escolar. Através de amplos debates, têm conseguido perceber a existência de propósitos comuns aos diferentes grupos e, a partir daí, têm construído um projeto comum. Projeto este transitório, sempre em reformulação, com a incorporação de novas reivindicações, trazidas por novos atores sociais ou a partir de novas demandas surgidas em função das transformações vividas. Neste caso, as concepções de *política cultural* e *cultura política* (Slater, 2000) contribuíram para este, ainda tímido, exercício de buscar nas práticas de gestão das escolas Xacriabá, as dimensões políticas do cultural e as dimensões culturais do político.

Pode-se perceber que os desafios postos hoje para as escolas Xacriabá é alterar a própria noção de gestão tradicionalmente constituída pela lógica de administração do Estado.

Enfim, cabe ressaltar o particular momento no qual se encontram os Xacriabá, com a eleição de um professor indígena para prefeito do município de São João das Missões. Todo esse movimento, e a participação decisiva dos professores indígenas, que se tornaram importantes lideranças nas próprias comunidades, faz com que as questões relativas à educação assumam um caráter bem mais amplo.

Quanto aos contextos específicos investigados, constatou-se que os Xacriabá têm vivido nos últimos anos sob um ideário desenvolvimentista, que se traduz em uma busca incessante da modernização. Se por um lado esta modernização traz a melhoria das condições de vida, pode-se perceber ao mesmo tempo um mal estar que contrasta com este movimento. Mal estar do próprio contato com o modo de vida moderno. Um mal estar, que muitas vezes não consegue ser identificado. Sem entrar em grandes análises – a vantagem que isto traz e o mal estar que não se explica – o que se vê é um movimento de retomada cultural, que tem nas escolas um de seus marcos.

Vários aspectos relativos a esta experiência não puderam aqui ser tratados, tais como as condições e especificidades da participação indígena (Xacriabá) nos processos de desenvolvimento socioeconômico e nos processos políticos nos quais há múltiplos atores, tais como Ongs, partidos políticos, mercado, dentre outros, no momento em que quadros significativos das escolas passam a compor a administração municipal. Outro aspecto que merece mais aprofundamento é relativo à própria idéia de participação na gestão das escolas, sobretudo tratada na perspectiva dos atores que se mantêm, a primeira vista, mais afastados destes processos.

Para que se tenha uma maior noção da diversidade de práticas de gestão que estão se desenvolvendo nas escolas Xacriabá e em outras tantas escolas indígenas no país, é necessário que se façam mais estudos nesta área. A disposição dos Xacriabá em colaborar com este estudo deve ser destacada, bem como a perspectiva de condução de pesquisas, em diálogo, que possam ir ao encontro de interesses específicos destas comunidades.

7. Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam.RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ÁLVARES, Miriam Martins. *Texto elaborado para o Seminário “O Direito à diferença: o índio e o negro no estado democrático”*, promovido pela PUC Minas e pela Procuradoria da República em Minas Gerais e realizado em 22 e 26 de maio de 2000, em Belo Horizonte, MG.

ALVAREZ, Sônia. DAGNINO, Evelina & ESCOBAR, Arturo. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: ALVAREZ, Sônia. DAGNINO, Evelina & ESCOBAR, Arturo (orgs), *Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. *Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía*. Tesis Doctoral presentada a Faculdade de Filosofia e Ciências de la Educación da Universidad de Valencia. Valencia, 2002.

ALVARIÑO, C. Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paidéia*. n. 29, 2000.

ASSOCIAÇÃO INDÍGENA XAKRIABÁ; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Conhecendo a Economia Xacriabá*. Relatório Final de Atividades. Belo Horizonte: Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (CERIS), 2005.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *A decadência das minas e a fuga da mineração*. Belo Horizonte: UFMG, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BARROSO, João. *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editor, 1996.

BERTRAN, Paulo. *Notícia Geral da Capitania de Goiás*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás; Universidade Federal de Goiás; Brasília: Solo Editores, 1996.

BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Departamento de Publicações, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB-EN. LEI N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI – Brasília: MEC, 1998.

BURGUESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Tradução de Eduardo de Freitas e Maria Inês Mansinho. Coleção Métodos e Técnicas. Oeiras: Celta, 1997.

BURGUESS, Robert G; CEPAL-UNESCO. *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1992.

CARRATO, José Ferreira. *Igreja, Iluminismo e escolas mineiras coloniais*. São Paulo: Nacional, 1958.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DEROUET, Jean-Louis. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objeto científico em redefinição. In: BARROSO, João. *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editor, 1996.

DUTRA, Vanessa. REZENDE, Zélia. RESENDE, Márcia. MATTOS, Kleber. ALMEIDA, Maria Inês. ÁLVARES, Myriam. ROMANELLI, Lilavate. Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais. *Em Aberto*, v. 20, n. 76, fev. 2003.

ERICKSON, F., Mohatt, G. Cultural Organization of participation Structures in two Classroom of Indian Students. In: SPINDLER, G., SPLINDER, L. (eds.). *Doing the ethnography of Schooling: educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

EZPELETA, Justa e FÚRLAN, Alfredo (comps). *La Gestion Pedagógica de la escuela*. Santiago: Orealc, 1992.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001.

FISKE, E. (1996), *Decentralization of Education: Gaining Consensus*; The World Bank. Disponível em: http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/edu_eram/fiske.doc.

- FORQUIN, Jean Claude. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Vozes. 1995.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: ITC, 1989.
- GOMES, Ana Maria Rabelo; GERKEN, Carlos H. de Souza; ÁLVARES, Miryam M. Sujeitos Socioculturais na Educação Indígena de Minas Gerais: Uma investigação interdisciplinar. *Relatório Técnico Final. FAPEMIG. SHA 668/01*. Belo Horizonte, Fev, 2004.
- GOMES, Ana Maria Rabelo. *O processo de escolarização entre os xacriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação*. Comunicação apresentada na XXVII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.
- GOMES, Ana Maria Rabelo. *A configuração das classes nas escolas indígenas Xacriabá: uma análise preliminar da experiência dos professores*. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição. FaE/UFMG, Belo Horizonte, 16-18 julho 2003a.
- GOMES, Ana Maria Rabelo. *O processo de escolarização dos Xacriabá: história local e a proposta de educação escolar diferenciada*. Comunicação apresentada na V RAM, Florianópolis, dez. 2003b.
- GRUPIONI, Luís Benzi Donisete. Qual é a questão? Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. *Em Aberto*, nº76. INEP/MEC, 2003.
- GRUPIONI, Luís Benzi Donisete. Das leis para a prática: avaliação do cumprimento da legislação da educação escolar indígena no país. MEC/CNE. Conferência proferida na Reunião Extraordinária sobre Educação Escolar Indígena, 12 de março de 2003.
- GUTIERREZ, Gustavo Luis & CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: Conceitos e Potencialidades. In FERREIRA, Naura S. Carapeto. *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- JORDAN, Glenn, WEEDON, Chris, 1995. *Cultural Politics: Class, Gender, Race and the Postmodern World*. Oxford. Blackwell.
- JOSE, Oíliam. *Os indígenas de Minas Gerais: aspectos sociais, políticos e etnológicos*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1965.
- LACLAU, Ernesto and MOUFFE, Chantall. *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso. 1985.
- LACLAU, Ernesto. *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Londres: Verso. 1990.

- LACLAU, Ernesto. Negotiating the paradoxes of contemporary Politics: An Interview. *Angelaki*. 1994. 1:3, 43-50.
- LARAÑA, Enrique. *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza. 1999.
- MALINOVSKI, Bronislaw. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- MONTE, Nieta Lindenberg. Registros de Práticas de Formação in Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. *Em Aberto*, nº76. INEP/MEC, 2003.
- NEVES, Zaroni. *Navegação da integração: os remeiros do Rio São Francisco*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa (orgs). *Política e Trabalho na Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico. *Ciclo de conferências da Constituinte Escolar*. Caderno Temático nº. 2: A escola como espaço público. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1995.
- PARAISO, Maria Hilda B. Identidade étnica dos Xakriabá. Laudo antropológico. Texto fotocopiado.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez, 1993.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã.1996.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- PATRINOS, H.A. and D. LAKSHMANAN, Ariasingam. *Decentralization of Education: Demand - Side Financing*; The World Bank. http://www.worldbank.org/education/economicssd/finance/demand/Publications/public_index.htm.
- PÉREZ GÓMES, Angel. *A cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PHILIPS, Susan. *The invisible Culture. Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Prospect Heights (Illinois): Waveland Press. Inc. 1993.

- ROCKWELL, Elsie. Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, v. XII, n. 42, Mexico, 1992.
- ROCKWELL, Elsie. La dinámica cultural en la escuela. In: Alvarez, Amelia. *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotski en la education*. Editor Fundación Infancia y Aprendizaje. 1997.
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1988.
- SANDER, Benno. *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. São Paulo: Autores associados, 1995
- SANTOS, Ana Flávia Moreira. *Do terreno dos cablocos do Sr. São João à Terra Indígena Xacriabá: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Brasília: 1997.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela mão de Alice – o saber social e política na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Boaventura Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: FELDMAN, Bela; CAPINHA, Bianco e Graça. *Estudos de Cultura e Poder: identidades*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- SANTOS, Gersem Luciano dos. 2001. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal. *Antropologia, historia e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- SEE/MG. *BAY: A educação escolar indígena em Minas Gerais*. Belo Horizonte. 1998.
- SEE/MG. *Relatórios de trabalho dos professores-formadores do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, de 1996 a 2004*. (mimeo)
- SCHETINO, Marco Paulo Fróes. *Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Xacriabá Rancharia – MG*. Brasília, 1999.
- SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Marcilene da. *Índios Civilizados e Escolarizados em Minas Gerais no século XIX: a produção de uma outra condição de etnicidade*. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. *Educação & Realidade*. Porto Alegre. n.1, p.52-56, jan/jun, 1990.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação e movimentos populares; futuros desafios. *Tempo e Presença*. Rio de Janeiro, v.1, n.272, p.5-7. nov/dez, 1993.

SPOSITO, Marília Pontes. Gestão Democrática. *Tempo e Presença*. Rio de Janeiro, v.12, n.251, p.18-20. mai/jun 1990.

SILVA, Luiz Heron e AZEVEDO, José Clovis de. *Paixão de Aprender II*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SLATER, David. Repensando as espacialidades dos movimentos sociais. In: ALVAREZ, Sonia. DAGNINO, Evelina. ESCOBAR, Arturo. *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio.(org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

WINKLER, D. y A. GERSHBERG (2000), *Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina*; PREAL, nº 17 .Santiago de Chile. Disponível em: <http://www.preal.cl/public-dtindex.php>.

8. Obras Consultadas

ALMEIDA, Maria Cristina. Os pais, mestres e a associação: em que pé estão? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.44, p.75-80. Fev/1983.

ALVES, Neusa Terezinha Bastos. O repensar a escola... Uma questão que se impõe. *Em Aberto*. Brasília, n.33, p.49-52. jan/mar 1987.

ANDRÉ, Marli. Estudo de Caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.49, p.51-54. 1984.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FENELON, Dea Ribeiro; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

ANDRÉ, Marli. Cotidiano escolar e praticas sócio-pedagógicas. *Em Aberto*. Brasília, n.3, p.29-38, ano 11, jan/mar. 1992.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Pratica Escolar*. Campinas. Papyrus. 1995.

ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista ANDE*. São Paulo, n.12, p.15-20. 1987

ARROYO, Miguel. Quando a escola se redefine por dentro. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n.6, p.1995.

BALL, Sthefen. *La Micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós. 1989.

BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 6ª ed. 1986.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (org). *Dicionário de Política*. Brasília: Universidade de Brasília 9ªed., 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura do povo; a prática da classe-canções de militância. *Tempo e Presença*. Rio de Janeiro, n.162, p.3-8. set/1980.

BRASIL, Olavo. *Instituições políticas democráticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

COSTA, Vera Lúcia Cabral, MAIA, Eny Marisa e MANDEL, Lúcia Mara. *Gestão Educacional e Descentralização novos padrões*. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Naura S. Carapelo.(org). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez. 1998

FOURQUIN, Jean Claude. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez. 1993.

GARCIA, Daisy Freire. *Organização do Trabalho Escolar: continuidade e rupturas. Um estudo em nível da vida cotidiana escolar*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. 1995.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes 4ª ed. 1996

GHANEM, Elie. *Participação Popular na Gestão Escolar*. São Paulo: Ação Educativa. 1995.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 1997.

LOBO, Thereza. Descentralização: conceito, princípios, prática governamental. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 74, p.5-10. Ago/1990.

LUDKE, Menga e ANDRÉ Marli. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986.

MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.9, p.27-31. Jul/ 1989.

MACHADO, Antônio Berto. *Organização do trabalho e democracia escolar: uma escola pública como estudo de caso*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1990.

MOREIRA, Antônio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez. 1999.

NÓVOA, Antônio. *As Organizações escolares em análise*. Portugal: Publicação Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional. 1995

NÓVOA, Antônio. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote e Intitulo de Inovação Educacional. 1993

PARO, Vitor Henrique. A Utopia de Gestão Escolar Democracia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.60, p.51-53, fev/1987.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Papirus,. 1996

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.73, n.174, p.255-290. Mai/ago, 1992.

PENIN, Sônia. Política educacional: o revigoramento a partir das práticas cotidianas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n.69, p.80-85. Mai/1989.

PENIN, Sônia. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez. 1989.

PENIN, Sônia. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em Aberto*. Brasília, ano 11, n.53, p.29-38. Jan/mar 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Portugal: Publicação Dom Quixote e Instituto de Inovação educacional. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. A organização do trabalho na escola. *Revista ANDE*. São Paulo, n.11, p.29-36 1986.

POPKEWITZ, Tomaz S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

SADER, Emir e GENTILLI, Pablo. (org). *Pós-neoliberalismo, As políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra. 2996

SILVA, Rose Neubauer et alii. O Descompromisso das Políticas Públicas com a Qualidade de Ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n.84, p.5-16. Fev/1993.

TOURAINE, Alain. *O que é a Democracia?* Rio de Janeiro. Vozes. 1996.

TOURAINE, Alain. *Poderemos Viver Juntos? Iguais e diferentes*. Rio de Janeiro. Vozes. 1998.

TRINDADE, Héliqio. *Universidade em Ruínas, Na República dos Professores*. Rio de Janeiro. Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES. 1999.

VALERIEN, Jean e DIAS, José Augusto. *Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. São Paulo. Cortez; UNESCO, Ministério da Educação e Cultura. 1997.

VIANNA, Cláudia Pereira. Divergência, mas não antagonismo: mães e professores das escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.86, p.39-47. ago/1993.

WEBER, Silke. Escola Pública: gestão e autonomia. *CEDES*. São Paulo: ANDE-ANPED. 1992.

XACRIABÁ, Rodrigo. Eu Rodrigo conta a história. Transcrição: Marco Antônio Barbosa Lellis e Tânia Anaya. Belo Horizonte, 2001. *Mimeo*.

9. Anexos

**9.1. Dados e indicadores a respeito da educação escolar indígena no País:
MEC**

**9.2. Carta do Amazonas – I Reunião sobre Educação Escolar Indígena:
CONSED 2005**

9.3. Atos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

9.4. Atos do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

9.5. Plano Noroeste: Lei nº 5.232, de 5 de setembro de 1969