



XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **22/07/2018**

Aprovado em: **25/07/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.25.06>

EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL □ A EXPERIÊNCIA COM O POVO
INDÍGENA XACRIABÁ NO IFNMG-CAMPUS JANUÁRIA. BASIC EDUCATION INTEGRATED TO
PROFESSIONAL EDUCATION - THE EXPERIENCE WITH INDIGENOUS PEOPLE XACRIABÁ IN THE
IFNMG-JANUÁRIA CAMPUS. E

EIXO: 25. EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO DO SABER

SUZANA ALVES ESCOBAR

RESUMO:

O artigo apresenta, partindo da compreensão sobre escolarização dos indígenas, a experiência vivida pelo IFNMG-Campus Januária com a etnia xakriabá, no que se refere a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com um projeto específico e diferenciado. Após uma breve caracterização do povo xakriabá, esclarece o processo de aproximação com as aldeias, realizado com a utilização de metodologia participativa no denominado Projeto Pé na Caminhada desenvolvido pela instituição, que possibilitou a implantação de duas turmas no período de 2008 a 2012. O artigo apresenta, ainda, uma análise dos procedimentos metodológicos demonstrando o esforço na busca pela interculturalidade no desenvolvimento das atividades do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena. Povo Xacriabá. PROEJA Indígena, Interculturalidade.

ABSTRACT: The article present, from the understanding about the education of the indigenous, an experience lived in the IFNMG-Campus Januária with a xakriabá ethnic group, referring to an implementation of the National Program of Integration of Professional Education with a Basic Education in the Education Mode of Youth and Adults, with a specific and differentiated project. After a brief characterization of the xakriabá people, clarify the process of approach with the villages, carried out with the use of a participatory methodology called Walking Foot Project (Projeto Pé na Caminhada) developed by the institution, which made possible the implementation of two classes in the period from 2008 to 2012. The article also presents an analysis of the methodological procedures demonstrating the effort in the search for interculturality in the development of the course activities.

Keywords: Indigenous Education. Xacriabá people. PROEJA Indigenous, Interculturality

RESUMEN: El artículo presenta, partiendo de la comprensión sobre escolarización de los indígenas, la experiencia vivida por el IFNMG-Campus Januária con la etnia xakriabá, en lo que se refiere a la implantación del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, con un proyecto específico y diferenciado. Después de una breve caracterización del pueblo xakriabá, aclara el proceso de aproximación con las aldeas, realizado con la utilización de metodología participativa en el denominado Proyecto Pé en la Caminata desarrollado por la institución, que posibilitó la implantación de dos clases en el período de 2008 a 2012. El artículo presenta, además, un análisis de los procedimientos metodológicos demostrando el esfuerzo en la búsqueda de la interculturalidad en el desarrollo de las actividades del curso.

PALABRAS CLAVE: Educación Indígena. Pueblo Xacriabá. PROEJA Indígena, Interculturalidad

INTRODUÇÃO

A Terra Indígena Xacriabá situa-se no município de São João das Missões, região norte do estado de Minas Gerais. Há cerca de 300 anos esse povo vive em contato permanente com os chamados “brancos”, desde que estes se fixaram em seu território. Desde a “Carta de Doação” que receberam em 1728 de Januário Cardoso, filho do bandeirante Matias Cardoso, os Xacriabá vivem o enfrentamento com a sociedade nacional. As ações do governo do Estado de Minas Gerais e do Governo Federal, a partir das décadas de 1950 e 1960, viriam fazer parte dessa disputa com intervenções que visavam desenvolver a região noroeste de Minas Gerais. Em 1966 foi criada a RURALMINAS - Fundação Rural Mineira - para agir nas terras consideradas devolutas, dentre elas, a Terra Indígena Xacriabá. Outro agravante da situação referiu-se à falta de reconhecimento da condição do grupo como indígena. (ESCOBAR, 2004 e SANTOS, 1997).

No contexto de pretensa valorização da região pela ação do órgão do Estado de Minas Gerais, intensificou-se o processo de intrusão na área com "o cercamento de grandes extensões de terra, contrário à máxima tradicional do trabalho como modo de apropriação" (SANTOS, 1997:75). Na década de 80, quando a tensão aumentou de forma insustentável, a reorganização dos índios para a expulsão dos posseiros e fazendeiros provocou uma luta acirrada e sangrenta até a homologação e a desintrusão da terra, após o assassinato da liderança Rosalino Gomes de Oliveira e de outros índios, ocorrido em 1987.

A organização interna, juntamente com contribuições importantes de agentes externos e comprometidos com a causa indígena, conquistou a terra como um direito reconhecido e garantiu outras conquistas. De lá até hoje os Xacriabá vivem uma relativa paz no seu território, não sofrendo mais invasões e ataques e, desde a eleição de 2004, a gestão do município de São João das Missões conta com a presença dos índios xacriabá: o Prefeito Municipal, José Nunes de Oliveira, filho de Rosalino, liderança assassinada na Luta pela Terra; várias secretarias municipais e quatro das nove vagas na Câmara dos Vereadores.

O artigo propõe analisar a experiência do IFNMG-Campus Januária que ofereceu duas turmas de PROEJA Indígena no período de 2008 a 2012. Para melhor compreensão, faz uma breve discussão sobre o processo de educação escolar indígena e esclarece o contato do IFNMG-Campus Januária com o povo xacriabá. Sobre o PROEJA Indígena, o artigo demonstra que a instituição aceitou o desafio de incluir a demanda de escolarização dos xacriabá dentro do atendimento exigido pelo dispositivo legal. Para o projeto propôs a Pedagogia da Alternância, fundamentada na concepção de que a vida no interior das aldeias ensina mais do que a escola.

1. DISCUSSÕES PRELIMINARES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS NO BRASIL, EM MINAS GERAIS E JUNTO AOS XAKRIABÁ

A escola no contexto da realidade dos índios foi consequência do contato com a sociedade ocidental e serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, língua e culturas diferenciadas. Foram levadas às aldeias como instrumento de integração e de rendição dos povos indígenas à cultura dos colonizadores. A história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser compreendida em quatro fases. De maneira sintética, assim situa Mariana Kawall Leal Ferreira.

A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal. (FERREIRA, 2001:72)

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 o Movimento Indígena conseguiu uma importante resposta no capítulo específico dedicado às suas questões, onde são reconhecidos como sujeitos históricos e não como objetos sem capacidade de autogestão e, portanto, tutelados do Estado integracionista e autoritário. Especificamente sobre Educação, o Artigo 210 nos remete à discussão acerca do respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, garantindo o direito aos índios de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 ratificou a educação escolar bilíngue e

intercultural e encaminhou ao “Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura” a obrigação de desenvolver programas apropriados à Educação Indígena (Art.78) com o apoio técnico e financeiro da União (Art. 79). A LDB prevê que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas, embora determine previamente seus objetivos.

Dentre os xakriabá, juntamente com as outras áreas indígenas reconhecidas oficialmente no Estado de Minas Gerais, houve a implantação do Programa Estadual de Educação Indígena a partir de 1995. Tal Programa surgiu da iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em que, em 1995 um grupo de consultores organizou o primeiro diagnóstico educacional das áreas indígenas: Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá.

A implantação do Programa do Estado de Minas Gerais ocorreu num contexto de ebulição do movimento indígena em que se discutiam as reivindicações concernentes, em grande parte incluídas na Constituição Federal de 1988 e ainda não atendidas. Introduzindo a discussão da "educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares" Aracy Lopes da Silva esclarece sobre as iniciativas para atendimento às reivindicações das populações indígenas:

A assessoria ao governo, prestada por índios e não -índios ligados ao movimento indígena, na definição de políticas públicas por uma educação diferenciada foi constante. Documentos oficiais elaborados nesse período trazem a assinatura, as idéias, os textos e o fruto da experiência e do trabalho dessas pessoas e das organizações que elas representam. A agenda histórica do movimento inscreve-se, portanto, na legislação e nas políticas públicas do país. Se isso foi buscado como objetivo político e meio prático de consolidação efetiva dos direitos educacionais, linguísticos e culturais das populações indígenas, a incorporação pelo Estado da agenda dos movimentos sociais traz, em si, novas conjunções e novas contradições. (SILVA, 2001:10)

De acordo com artigo publicado pela equipe de consultores na revista Em Aberto, publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, o Programa se consolidou, de início, com a parceria estabelecida entre os quatro grupos indígenas e a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, o Instituto Estadual de Florestas - IEF, e a Fundação Nacional de Índio - FUNAI. Posteriormente foram incluídas as parcerias com o Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Arquitetônico - IEPHA, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - CEE-MG, o Ministério da Educação - MEC e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios envolvidos. Assim foram definidos os objetivos do Programa:

Voltado para o objetivo 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 et al., 2003:76)

O grupo indígena xakriabá faz parte das populações que mantém um contato contínuo e antigo com a sociedade nacional. Neste sentido, como uma das abordagens que se faz sobre o contato, fundamentando-se na teoria de Barth que critica a ideia do isolamento étnico, Tassinari salienta que o contexto de interconexão global não anula as diferenças e a pluralidade cultural. Segundo a autora, "a ideia central desse argumento é que as diferenças culturais e étnicas emergem justamente em virtude

do contato e não apesar dele" (TASSINARI, 2001:54).

A escola como espaço de fronteira pode ser traduzida como espaço fecundo de possibilidades, encontro de mundos, articulação e troca de conhecimentos no contexto da pluralidade étnica, "onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados" (TASSINARI, 2001:56). Assim considerada, a escola indígena estaria estabelecendo as condições para amenizar as consequências dos contrastes evidenciados no contato interétnico, bem como, possibilitando à minoria étnica usufruir possíveis benefícios advindos deste contato. Assim como a fronteira evidencia as possibilidades, impõe também as interdições dessas trocas. Segundo Tassinari (2001: 68) "essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas".

1. ANTES DO PROEJA INDÍGENA – OS XAKRIABÁ NO CAMPUS JANUÁRIA

O contato mais efetivo com os xacriabá se deu através da participação da autora como coordenadora em um projeto pedagógico de extensão rural denominado "Projeto Pé na Caminhada", desenvolvido no período de 1993 a 1998, pela então Escola Agrotécnica Federal de Januária/MG[i], com comunidades excluídas da dinâmica social, política e econômica e com peculiaridades culturais, dentre elas, algumas aldeias da Terra Indígena Xacriabá. Tratava-se de uma experiência pedagógica pautada em uma prática diferenciada de extensão rural que buscava o desenvolvimento comunitário a partir da valorização humana e do respeito à cultura do povo. O projeto visava o repensar da prática pedagógica da instituição, concretizado em ações de extensão rural em comunidades excluídas da dinâmica sócio-econômica e política. Como ação comunitária, buscava contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades, respeitando suas culturas e como proposta pedagógica, buscava despertar no estudante do Curso Técnico em Agropecuária uma consciência social desenvolvendo a prática de uma agropecuária sustentável de baixo custo, alta qualidade e mínimo impacto ambiental.

Com a experiência no projeto todas as comunidades se sentiram mais envolvidas na dinâmica da sociedade, encorajadas a sair dos seus limites e reivindicar seus direitos na sociedade. Os vazanteiros criaram associações nos moldes tradicionais, mas com uma participação mais efetiva. Um dos principais ganhos das associações foi a eletrificação das comunidades e a melhoria das estradas. Destaca-se como ponto positivo o fato de não ter sido criado uma relação de dependência com a instituição. Ainda hoje, os vazanteiros dão continuidade ao trabalho com assistência mínima. Os índios das aldeias que participaram do projeto criaram os "Grupos de Roça" – famílias que se reuniram em função da produção agrícola e que ali estabeleceram uma relação de interesse e de solidariedade, partindo de um conceito próprio de desenvolvimento e de autosustentação.

Nos primeiros contatos da instituição com as comunidades a metodologia de intervenção se restringia à transmissão de conhecimentos tecnológicos. Os técnicos da Escola planejavam e implantavam projetos agropecuários nos locais selecionados e às comunidades cabia seguir as orientações dadas para garantir o resultado satisfatório, que nem sempre se efetivava. Após alguns insucessos chegou-se à conclusão, em discussão dos envolvidos no trabalho na Escola, de que os projetos deveriam partir do interior das comunidades e que, somente numa interlocução entre elas e a Escola, os projetos ganhariam mais chance de êxito.

De acordo com Canway (1993), o emprego de metodologias participativas teve início a pelo menos três décadas, quando se evidenciou que o desenvolvimento não era apenas uma questão de transferência de tecnologia de quem as têm para quem não as têm. A situação era muito mais complexa e alterou para necessidade de se transformar os estudos, com o propósito de entender quais eram e como se manifestavam os problemas das comunidades rurais. Assim, os programas de desenvolvimento passaram a incorporar em suas ações diagnósticos prévios, que tinham como

função básica subsidiar os seus planejamentos. Ainda de acordo com o autor, esses diagnósticos eram caros e demorados, em função dos extensos questionários aplicados na fase de levantamento e do posterior processamento dos dados para análise. Diante disso, foram desenvolvidas metodologias participativas no sentido de entender e melhor avaliar o contexto específico das comunidades. A utilização de metodologia participativa tem permitido a discussão de informações sobre o uso agrícola dos solos em épocas distintas, os fatores que interferem na qualidade das terras, os sistemas de produção empregados, a vocação e a situação socioeconômica das comunidades rurais e o grau de percepção a respeito das questões ambientais locais, principalmente no que tange à legislação ambiental permitindo-se analisar as causas e consequência da degradação dos recursos naturais (CANWAY, 1993).

Diante disso, as comunidades passaram a ser consideradas a partir dos seus sujeitos - seus costumes, valores, sentimentos, expectativas. Várias atividades foram desenvolvidas, de tal forma, que apontavam para uma prática pedagógica significativa na construção de uma escola necessária, capaz de contribuir com o desenvolvimento do povo, considerando o desenvolvimento na perspectiva da discussão da "globalização alternativa" (SANTOS, 2002) com ênfase no local e promoção da autonomia comunitária e diferentes possibilidades de inserção na sociedade envolvente.

Dentre as transformações ocorridas nos últimos anos, os xacriabá contam hoje com o Programa Estadual de Educação Escolar Indígena de nível fundamental e médio, formação de professores em curso de magistério indígena – são mais de 80 professores formados no nível médio e 60 estão passando pelo mesmo processo; além de mais de 120 professores que estão cursando a formação no nível superior no Curso de Licenciatura Indígena, promovido pela FAE/UFMG. Observa-se, também, de acordo com estudos e levantamentos feitos no Curso de Licenciatura Indígena da UFMG que existe um grande número de projetos financiados por vários órgãos governamentais: Ministério do Meio Ambiente, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, EMATER, IEF, IDENE, CODEVASF, Prefeitura Municipal de São João das Missões, acompanhados por diversos parceiros: UFMG, Conselho Indigenista Missionário, Cáritas Diocesana, Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas, CEFET Januária. Além desses órgãos e entidades nacionais, observa-se a participação da Província de Modena, Itália e da organização George Fischer contabilizando, pelo menos, 20 Projetos de Segurança Alimentar, 02 Projetos de Meio ambiente, 01 de Capacitação e 04 de Cultura e Saúde. Os projetos de Segurança Alimentar são na área de produção agropecuária e agroindustrial, além dos 02 projetos de captação de água de chuva. Os projetos são desenvolvidos pelas várias formas de organização dos Xacriabá: cinco associações das aldeias, pela Organização dos Grupos de Roças e pela Organização da Educação Indígena Xacriabá.

Dentro desta perspectiva, os xakriabá têm buscado elementos para o processo do desenvolvimento local e o momento atual pode ser caracterizado como sendo de efervescência na busca e implantação de projetos sociais. A partir da visão deles sobre o conceito de autosustentação podemos perceber uma ligação com o conceito de etnodesenvolvimento. Para eles autosustentação “é ter a posse da terra, é ter tudo que é necessário para a sobrevivência do povo e poder melhorar as condições de vida das comunidades (...) é ter vida digna e dignidade, é união e organização” (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, EQUIPE LESTE II, 2001). Entretanto, analisando “os perigos inerentes ao etnodesenvolvimento local” Little (2002:46), adverte sobre o que chamou de “projetismo” como uma modalidade específica de desenvolvimento que, a primeira vista, se parece com o momento presente dos xakriabá: “a defesa do território, a produção econômica e a organização política precisam ser ‘traduzidas’ num ‘projeto’ para seu possível financiamento por um programa governamental ou por uma organização não-governamental” (Little, 2002:46). Os perigos de tal modalidade referem-se ao despreparo em relação a elementos novos ao funcionamento interno, tais como as exigências das burocracias dos financiadores na elaboração dos projetos, relatórios de acompanhamento, prestação de contas.

1. A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA INDÍGENA

Faz-se necessário esclarecer que PROEJA Indígena foi uma versão para os indígenas do programa implantado pela instituição em cumprimento ao Decreto 5.840/2006 que determinou porcentagem das vagas das instituições federais de educação profissional do Brasil para o atendimento a jovens e adultos com escolarização básica e profissionalização; tratava-se do Programa Nacional de integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. As possibilidades de ofertam eram as seguintes: Ensino Fundamental (EJA) com qualificação profissional; Ensino Médio (EJA) com qualificação profissional; Ensino Médio (EJA) com Educação Profissional Técnica.

Neste mesmo período o Grupo de Roça da Aldeia Itapicuru, criado por ocasião do desenvolvimento do Projeto Pé na Caminhada, solicitou do então CEFET Januária, no segundo semestre de 2006, a contribuição para resolver problemas detectados com um projeto de avicultura implantado com recurso do Ministério do Desenvolvimento e Combate a Fome. Respeitando as relações estabelecidas no Projeto Pé na Caminhada, ou seja, partir da prática como geradora de conhecimentos, algumas ações foram encaminhadas pelas próprias famílias que trabalham no aviário, sob a orientação da equipe técnica do então CEFET Januária. Juntamente com as ações diretas no projeto produtivo apareceu a discussão sobre a necessidade da escolarização, já que as lideranças que estavam encaminhando as ações do projeto não tiveram acesso à implantação das Escolas Indígenas pela própria dinâmica do trabalho para a sobrevivência.

Na oportunidade, a instituição estava realizando as discussões internas para implantação do PROEJA e aceitou o desafio de incluir a demanda de escolarização dos xacriabá dentro do atendimento exigido pelo dispositivo legal. Combinando a trajetória das intervenções da equipe técnica da instituição no Grupo de Roça com as discussões iniciais para definição da turma de PROEJA com os indígenas, o direcionamento proposto foi de construir um Projeto Pedagógico para implantação do Curso de Formação em Agropecuária integrado à Educação Escola Indígena; tal construção seria feita de forma conjunta: CEFET Januária, os envolvidos nos projetos produtivos e os professores indígenas, além da secretária municipal de ensino de São João das Missões.

Os objetivos definidos para o projeto, além de proporcionar a escolarização de ensino fundamental integrado com a formação profissional de nível básico, foram no sentido de integrar a instituição com a comunidade do entorno, buscando elaborar conhecimentos dessa realidade, contribuindo com o seu desenvolvimento e fortalecendo a consciência democrática da instituição. Outra preocupação também contemplada na definição dos objetivos diz respeito à realização de pesquisas e estudos que possam contribuir para a valorização das experiências e conhecimentos dos índios no que se refere à agropecuária, dentro dos arranjos produtivos definidos pelo grupo e da sua própria concepção de desenvolvimento. Devido à intensa relação com a natureza faz com que a população indígena estabeleça uma relação estreita com o meio que os circundam, utilizando os recursos naturais manejando-os e elaborando estratégias de uso e conservação.

É importante destacar o conhecimento empírico dessa população que, transferido oralmente de geração para geração, os tornam experientes conhecedores do ambiente que os circundam, relacionando o ciclo das atividades de produção agrícola, criação de animais, a vegetação, a territorialidade, a cultura, os mitos, o solo e outros elementos da natureza. Desta forma, as atividades voltadas à parte técnica levaram em conta o conhecimento das populações indígenas, buscando aprimorá-las com o objetivo de melhorar as condições em que estão inseridas as comunidades, bem como, melhorar a qualidade a quantidade de produtos incrementando o desenvolvimento local, respeitando as características climáticas, econômicas e culturais da população.

Para o PROEJA Indígena o então CEFET Januária propôs a Pedagogia da Alternância, fundamentada na concepção de que a vida no interior das aldeias ensina mais do que a escola. No desenvolvimento do projeto a instituição buscava valorizar o aprender pelo fazer concreto do

dia-a-dia, na experiência do trabalho familiar e em outras situações. As aulas ocorriam nos ambientes da própria instituição, dentro das aldeias com a contribuição dos alunos do Curso de Licenciatura Indígena da FAE/UFMG e em outros locais definidos em conjunto pelo grupo. Dessa forma, assegurava-se a continuação das atividades cotidianas e as práticas profissionais dos educandos, ao mesmo tempo em que se enriquecia, no "Tempo Escola", a formação técnica e educacional.

O tratamento dado ao PROEJA Indígena pressupunha uma visão ampla de educação e esta, por sua vez, uma abordagem transdisciplinar / interdisciplinar dos conhecimentos, exigindo que os mesmos fossem focados na sua totalidade e complexidade das suas relações, o que era incompatível com o tratamento dos conteúdos em forma de disciplinas isoladas. As aulas eram organizadas pelos professores a partir organização em temas ligados à realidade sócio-ambiental, envolvendo história, geografia, ciências naturais, as diversas linguagens, tais sejam: língua portuguesa, matemática, literatura, arte e educação física e técnicas agropecuárias alternativas, envolvendo agricultura, criações de animais, meio ambiente, processamento de produtos e economia solidária. Os cursos eram divididos entre o tempo escola, no qual os estudantes indígenas permaneciam em tempo integral durante uma semana em cada mês e o tempo da aldeia, no qual desenvolviam suas atividades cotidianas e seguiam orientações específicas do curso.

As etapas do tempo escola eram organizadas através de Módulos de Aprendizagem, concebidos como um processo global de formação em que, partindo de situações-problema, os estudantes xacriabá tinham contato com atividades e conteúdos curriculares, não havendo uma fragmentação entre o que tradicionalmente a teoria curricular chama de objetivos, conteúdos e métodos. Os módulos de aprendizagem se configuravam como a unidade temporal de organização das atividades curriculares do curso e combinava conteúdos e/ou atividades dos eixos temáticos e das áreas de conhecimento e tinham carga horária variada, dependendo dos conteúdos trabalhados nos mesmos.

No desenvolvimento do curso eram previstos os seguintes instrumentos que deveriam ser discutidos com cada grupo para sua implantação: o plano de estudos, elaborado pelo aluno em conjunto com professores ou monitores; o caderno de realidade, que se referia ao documento no qual o aluno registrava todas as suas reflexões, os estudos e aprofundamentos feitos na escola; as viagens de estudos, que seriam realizadas em locais previamente discutidos e selecionados para que os alunos conhecessem outras realidades e novas práticas; intervenções externas que seriam organizadas para aliar teoria e prática e deveriam ocorrer com periodicidade e locais definidos conjuntamente por todos os envolvidos (BRASIL, 2010).

Pode-se perceber que a proposta dos Projetos de Curso era desafiante para a instituição e muito importante para o público indígena. Em seu trabalho, Guedes (2010) relata que o PROEJA Indígena foi uma experiência nova para os discentes que não tinham essa formação específica. Nesta perspectiva, tratava-se de, com orientações pedagógicas e disposição dos educandos o trabalho foi se configurou em um ensino de qualidade para aquele povo que se encontrava às margens dos programas da instituição federal até então.

O PROEJA Indígena contribuiu sobremaneira para uma melhor interação e compreensão dos alunos do IFNMG – Campus Januária sobre a realidade social em que estão inseridas as populações indígenas, através da convivência diária no período de aulas, bem como nas diversas formas de apresentações culturais apresentadas pelos alunos indígenas.

A construção do PROEJA Xacriabá conduziu a instituição para a participação no projeto de ensino e pesquisa na área da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, denominado EPIEJA – Formação e produção científica e tecnológica na educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, um projeto de parceria entre o CEFET-MG, UFMG, CEFET-Januária, UFV e UEMG. O EPIEJA tem como objetivo geral: “promover, desenvolver e consolidar, no âmbito teórico-prático, a área de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, por meio de ações voltadas para a melhoria da Pós-graduação *stricto sensu*, a formação de recursos humanos

e a produção científica e tecnológica, desenvolvidas de forma integrada pelas instituições parceiras, nessa área”. Mesmo não contando com programa de pós-graduação *stricto sensu* o CEFET Januária, através do PROEJA Xacriabá, participa do projeto favorecendo o intercâmbio de conhecimentos e ações entre as instituições envolvidas, com a contribuição da discussão da questão indígena. O documento do EPIEJA contempla tal preocupação e, neste sentido, assim se posiciona:

Vale salientar que, ao tratar da realidade brasileira, não se pode ignorar o processo de escolarização dos vários segmentos da população cujas especificidades culturais e identitárias já foram reconhecidas tanto pela Constituição como pela LDB. Assim sendo, a proposta de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos necessita ser situada e adequada, de modo a superar a simples afirmação genérica de respeito às diferenças. Quando se trata de contextos específicos, como aquele rural, e/ou de grupos que exprimem identidades etnicamente marcadas – indígenas, quilombolas, vazanteiros, geraizeiros, entre outros – grupos que antes eram genericamente classificados todos como pequenos agricultores ou agricultores familiares passam a ser considerados na especificidade de suas identidades e em suas específicas formas de organização social da produção. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2006)

O PROEJA Indígena constitui-se como um esforço de aproximar a política de educação escolar indígena e da educação profissional atendendo a demanda de escolarização e formação profissional em consonância com os contextos, significados e necessidades indígenas, apresentada pelos povos indígenas e seus representantes. O PROEJA Indígena propõe a educação profissional indígena, segundo o Documento Base, no sentido de “contribuir para a reflexão e construção de alternativas de auto-gestão, de sustentação econômica, de gestão territorial, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros” (Brasil, 2007:09), interpretando o que chamou de confluência entre os princípios da educação escolar indígena – respeito à sociodiversidade, interculturalidade, uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem – e os princípios formação profissional e tecnológica como parte da formação integral do cidadão. Neste sentido, assim se posiciona o Documento Base, destaca:

Cabe ressaltar que a Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena vem acrescentar novos desafios aos já suscitados pelo *Programa Nacional de Integração da Educação da Profissional Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*, fundamentado no esforço de construção de um projeto de sociedade brasileira justa e igualitária. Converge também para os interesses da causa indígena a orientação adotada na política de expansão da oferta pública da Educação Profissional e Tecnológica, baseada na concepção de formação integral do cidadão e referenciada no contexto histórico, social e cultural dos que a demandam. Ambos os Programas inserem-se no quadro das políticas de educação de valorização da diversidade e de inclusão social. (BRASIL, 2007:13)

Desta forma, o PROEJA Indígena tem viabilizado aos educandos xacriabá condições de enfrentar as adversidades encontradas no dia-a-dia da aldeia, possibilitando que estes atores por si próprios enfrentem os problemas, sendo capazes de contribuir para o desenvolvimento dos projetos sociais e sua autogestão junto a associações as quais estes são gestores, bem como a auto estima dos mesmo, contribuindo para uma melhor qualidade de vida na comunidade.

CONCLUSÃO

Os indígenas não vivem, e nem querem viver, isolados em mundos perdidos no tempo e no espaço e, por mais que a noção de Reserva Indígena possa nos levar a uma leitura de "Confinamento Indígena", as fronteiras são constantemente borradas nos contatos estabelecidos. A tecnologia, formas de organização, modelos agrícolas, modelo econômico e bens de consumo da sociedade nacional chegam às aldeias e são elementos ativos, mesmo que de maneira particular e específica, do processo histórico dos índios.

Em relação à educação indígena podemos observar que, desde a colonização, o processo educativo figura como elemento relevante nas formas de contato dos brancos em relação aos índios. Por parte dos colonizadores, desde os esforços de catequização dos jesuítas até às políticas de integração, a educação foi sempre usada com o objetivo de impor a cultura. Por parte dos índios, como podemos observar pela sua resistência histórica em que, mesmo com todas as perdas, eles não sucumbiram completamente ao dominador, somos obrigados a admitir que a comunidade indígena é uma comunidade educativa. Eles são portadores de uma pedagogia própria que garante a transmissão de sua cultura através das gerações; um processo de formação baseado na visão de conjunto da cultura indígena que garantiu e garante até hoje, mesmo considerando os inúmeros problemas, a sua continuidade como povo diferenciado.

O PROEJA indígena veio para suprir uma das demandas das Aldeias Xacriabá, uma vez que estes atores sociais, dentre outras estratégias, buscam através da educação, seu reconhecimento como atores sociais capazes de traçar seus próprios caminhos e reconduzir sua história por novas perspectivas para a Terra Indígena. Os educandos, através novas práticas sociais proporcionadas no processo de escolarização, buscam novos espaços nos meios políticos, sociais e econômicos, o que pode contribuir com a melhoria da qualidade de vida da população local.

Outro ponto a destacar refere-se à própria instituição; o PROEJA Xacriabá exigiu um interessante exercício coletivo dos profissionais envolvidos, na busca de soluções para o novo cenário educacional. A dinâmica da turma foi determinada no encontro dos dois mundos: a educação diferenciada do PROEJA Xacriabá na efervescência do movimento de ensino médio, técnico e superior. O IFETNM – campus Januária pôde vivenciar uma prática educacional com uma postura socialmente responsável, sem aderir ao simplismo das soluções mágicas. O grande saldo é a convicção de que é possível ter a ambição para definir projetos alternativos que dêem mais vida e dignidade ao nosso povo

[i] A instituição transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica em dezembro de 2002, e em 2009, transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais.

BRASIL. Ministério da Educação. *PROEJA* - Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Documento Base. Brasília, 2007.

CANWAY, G. *Análise participativa para o desenvolvimento agrícola sustentável*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1993. 32p.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE JANUÁRIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Formação e Produção Científica e Tecnológica na Educação: Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - Um Projeto em Parceria. Belo Horizonte, 2006

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, EQUIPE LESTE II. *Grupos de Roça - uma alternativa viável*. São João das Missões/MG: 2001. 12p. Relatório.

DUTRA, Mara Vanessa, et al. Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais. *Em Aberto. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil* - Ministério da Educação e do Deporto. Nº 76, vol 20. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, fevereiro de 2003.

ESCOBAR, Suzana A. *Educação Indígena Xakriabá : saberes e lutas na vida e na voz do seu povo*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2004

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo, Editora Global: 2001

GUEDES, P.O.P. *A valorização da Identidade do Povo Xakriabá no IFNMG Campus Januária-MG através do PROEJA Indígena: uma Educação Integrada e pautada Interculturalidade*. Monografia (Pós-Graduação em Educação Profissional Integrada à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais-Campus Januária. Januária: 2010.

LITTLE, Paul E. Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global. *TELLUS* / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI, Campo Grande, UCDB, Ano 2, Nº. 3, p.33-52. 2002

SANTOS, Ana Flávia Moreira. *Do terreno dos caboclos do Sr. São João à Terra Indígena Xakriabá: as circunstâncias de formação de um povo*. Um estudo sobre a construção social de fronteiras. 1997. 304 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza *Produzir para viver*. Os Caminhos da Produção Não Capitalista. Rio de Janeiro,RJ: Civilização Brasileira, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo, Editora Global: 2001

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade cultural. In: : SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 445-480.

[1] A instituição transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica em dezembro de 2002, e em 2009, transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais.