

Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais

Mara Vanessa Dutra

Jornalista e indigenista, acompanha o desenvolvimento do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais desde seu início.
maravanes@yahoo.com.br

Zélia Rezende

Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); coordenadora-executiva do Programa de Implantação das Escolas Indígenas na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). dimeanb@uol.com.br

Márcia Maria Spyer Resende

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de Barcelona; consultora educacional. marspyer@terra.com.br

Kleber Gesteira Mattos

Licenciado em Física pela UFMG; coordenador-executivo do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (SEE-MG); consultor do Ministério da Educação (MEC). kmatos@uol.com.br

Maria Inês de Almeida

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); coordenadora da etnia Krenak (SEE-MG). crenac@terra.com.br

Myriam Martins Álvares

Mestre em Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); coordenadora da etnia Maxacali (SEE-MG). malvares@globalsite.com.br

Lilavate Izapovitz Romanelli

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); consultora educacional. lilavate@terra.com.br

Alegria. Este é o significado Maxacali de *Uhitup*, nome com que os índios batizaram o projeto de formação de professores. E a alegria é a prova dos nove.

– O meu desenvolvimento como professora índia em formação é uma riquíssima fonte de emoções (...). Com o nosso ensino estou vendo uma luz que está começando a brilhar, dar luz no meu caminho. A luz é a minha escola atual! (Vanilde Gonçalves de Deus Araújo – Vonkinak, professora Xakriabá).

Desde o fim da década de 70, vários movimentos e encontros indígenas vinham ocorrendo, encontros que possibilitavam aos diferentes povos indígenas de Minas maior troca de idéias, mais conhecimento, maior articulação em suas lutas e estratégias políticas. Encontros que também levavam o público em geral a tomar conhecimento da cara indígena do Estado.

Início

O Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais foi o primeiro trabalho efetivamente articulado do Estado em relação a esses povos, buscando responder, embora parcialmente, a suas reivindicações históricas. Isso aconteceu num contexto em que, em diferentes pontos do País, surgiam propostas de educação escolar indígena. Em Minas a iniciativa partiu da Secretaria de Estado da Educação, que, a partir de um pequeno grupo de consultores, organizou, em 1995, o primeiro diagnóstico educacional das áreas indígenas Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá.

Estabelecer um diálogo intercultural, amadurecer o debate sobre educação escolar do ponto de vista indígena e conseguir com que esses índios – público-alvo do projeto – assumissem a coordenação e as decisões compartilhadas de um programa governamental são alguns resultados desses sete anos de existência do Programa.

O Programa

No rastro da conquista sacramentada na Constituição de 1988, que assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210, § 2º), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) começou a formular, em 1993, uma primeira proposta para implantação de escolas indígenas no Estado.

Essa proposta foi consolidada a partir de dois encontros para se discutir o assunto e do projeto apresentado pelas professoras Márcia Spyer e Zélia Rezende. O primeiro movimento foi um diagnóstico feito em cada área indígena, quando se procurou levantar e discutir a expectativa de cada povo em relação à sua educação escolar. O Programa nascia de uma parceria entre os Xakriabá, Krenak, Maxacali e Pataxó e a SEE-MG, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Instituto Estadual de Florestas (IEF) e a Fundação Nacional do Índio (Funai). Em seu desenvolvimento, teve ainda como parceiros o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Arquitetônico (Iepha), o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE), o Ministério da Educação e as Secretarias Municipais de Educação.

No seminário realizado em novembro de 1995 no Parque Estadual do Rio Doce, com a participação de dois representantes de cada uma das etnias que iriam posteriormente se integrar ao Programa, foram discutidas: a) as bases legais e conceituais da educação escolar indígena; b) a construção de uma pedagogia indígena e currículos diferenciados; e c) uma proposta curricular experimental para formação dos professores indígenas. O caminho desse debate passou por analisar as experiências de educação escolar indígena do Acre, como referência, e as necessidades de cada etnia de Minas. Uma proposta inicial de trabalho foi apresentada para apreciação das lideranças. Estabeleceu-se a data de início do curso de formação dos professores indígenas para janeiro do ano seguinte.

– Neste ano estava iniciando uma longa caminhada para a concretização do sonho das comunidades indígenas deste Estado (Valmores, professor Pataxó).

Uma das etnias do estado, os Kaxixó, como ainda não tinham à época o reconhecimento oficial de sua identidade indígena, participou do seminário inicial, mas não integrou o Programa nessa sua primeira fase.

A escolha dos futuros professores

O diagnóstico apontou a necessidade inicial de formação de 36 professores Xakriabá, 3 Krenak, 4 Pataxó e 9 Maxacali. Ao longo do processo, esse número aumentou para 66, total dos que se formaram em dezembro de 1999.

Dois critérios, definidos pelos Pataxó, Krenak e Xakriabá, orientaram a escolha dos futuros professores: ser alfabetizado e ser indicado pela comunidade. A escolha de membros das comunidades indígenas para participar de um projeto eminentemente não-indígena, como é o caso da escola, vem carregada de contradições. As pessoas escolhidas são, em geral, filhos ou parentes próximos das principais lideranças ou dos chefes de grupos familiares. Seu primeiro compromisso é, portanto, com seu grupo familiar e com os mais próximos na sua aldeia. O desenvolvimento de todo o seu trabalho no futuro trará essa marca: foram escolhidos para realizar um atendimento “universal” a todas as crianças e jovens na comunidade, mas são originários de uma parte específica dela.

Outro problema que é gerado por esse tipo de escolha é a “falta de vocação” de alguns escolhidos para o trabalho escolar. A rotina de uma sala de aula e, de modo mais geral, de uma escola implica habilidades específicas, ou, no mínimo, um aprendizado de certos procedimentos particulares que nem sempre os jovens selecionados têm ou conseguem imediatamente dominar. Isso acarreta uma série de dificuldades no desenvolvimento do trabalho.

Por outro lado, o fato de serem próximos às lideranças tradicionais dos grupos indígenas facilita aos futuros professores o trânsito entre as autoridades de fora do território e as da aldeia, facilita o trânsito entre o “mundo dos brancos” e o universo indígena.

No caso Maxacali, um grupo de dez índios (um a mais que os nove inicialmente propostos) participou do curso de formação em magistério. Foram indicados pela comunidade a partir de critérios próprios, que variaram desde o reconhecimento da experiência na área escolar e o domínio por parte dos candidatos escolhidos da escrita em Maxacali a uma distribuição equivalente de “cargos” entre os vários grupos políticos. Outro importante critério da comunidade na seleção dos cursistas foi o maior conhecimento do “mundo dos brancos” e a fluência na língua portuguesa. Portanto, apenas homens foram selecionados. As mulheres Maxacali, via de regra, não falam português. Apenas os homens são os responsáveis por estabelecer as relações de contato com o “mundo dos brancos”.

Também os Krenak só selecionaram homens para o curso de formação. Já os Pataxó e os Xakriabá participam com grupos mistos.

No Programa de Minas, as contradições decorrentes desse processo de escolha foram mais acentuadas nos Krenak, Pataxó e Maxacali e aparentemente mais “brandas” entre os Xakriabá. A coordenação do Programa teve a capacidade de apresentar respostas criativas a cada problema colocado por esse processo de escolha e seu posterior desdobramento.

Esses desdobramentos podem ser pontuados por algumas situações específicas; por exemplo, a instituição dos “professores de língua e cultura”, ou seja, pessoas indicadas pelas comunidades para trabalharem com os professores-cursistas e, nas escolas indígenas, as questões de suas respectivas línguas e culturas. A indicação desses professores de cultura e língua, feita pelas comunidades, também seguiu critérios internos – como ser falante da língua, prestígio, sabedoria, distribuição de poder, representação de grupos diferentes – e representou um esforço do programa em criar um espaço institucional para a valorização objetiva dos conhecimentos e experiências tradicionais desses povos.

A escolha dos cursistas reflete as divisões internas de cada povo. No caso Pataxó, por exemplo, optou-se por duas escolas, quando inicialmente se havia pensado somente em uma. Os professores cursistas representavam claramente os dois grupos em que se divide a aldeia, e o desdobramento final disso tem sido duas escolas diferentes, tanto nas escolhas de conteúdos curriculares como na prática pedagógica. Até que ponto isso é um fato positivo é algo que merece muita reflexão e que talvez só a prática, a longo prazo, possa responder.

Toda a trajetória do Programa, desde essa primeira situação de escolha dos candidatos, tem sido marcada pela busca de diálogo com as lideranças tradicionais, valorizando sua experiência e buscando que a escola funcione efetivamente como um instrumento para a comunidade. Um exemplo disso foram os cursos de elaboração de projetos, na disciplina Uso do Território, abertos para a participação de todos os interessados e não apenas os cursistas.

Objetivos do Programa

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. Para tanto, foi necessário habilitar o professor em formação para o exercício do magistério e viabilizar seu ingresso na carreira e sua integração no Plano de Cargos e Salários da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

No escopo do Programa, o projeto *Uhitup* de formação de professores ocupa o espaço central. No entanto, outras ações correm paralelas, tais como a realização de estudos e pesquisas sobre educação escolar indígena, a criação de um banco de dados sobre a história, a cultura e a educação indígena em

Minas e no Brasil, a elaboração de uma proposta curricular específica de Magistério Indígena e propostas curriculares específicas para cada escola indígena, além da edição de materiais didáticos específicos (elaborados pelos professores índios em formação), a edificação dos prédios escolares indígenas e os processos de autorização e funcionamento dessas escolas.

Coordenação: exercício de participação e de tomada de decisões

A coordenação do Programa é feita por um Conselho de Representantes, formado por dois membros de cada uma das quatro etnias, um representante da Funai, um do IEF, cinco da SEE-MG e um da UFMG, numa tentativa de democratizar e distribuir paritariamente a responsabilidade pelos rumos do Programa. A atuação desse Conselho tem sido também um espaço educativo de reflexão e de exercício de tomada de decisões conjuntas.

– Esta comissão da qual eu participei articulava o processo de organização e execução do programa, discutindo os planejamentos dos módulos. Além disso nós, coordenadores indígenas, levávamos para as discussões outras demandas existentes das aldeias como: falta de água, estradas, construções de prédios escolares etc. e juntos fazíamos os possíveis encaminhamentos (José Nunes de Oliveira, professor Xakriabá).

Talvez um ponto que se deva destacar como fator fundamental para o êxito do programa como um todo, além da Coordenação pelo Conselho de Representantes, que garante a participação paritária dos índios nas decisões relevantes a serem tomadas, é o fato de ser um programa governamental que conta com uma equipe fixa de consultores, que integra a equipe da Secretaria de Educação. A existência dessa equipe fixa de consultores pode ser considerada um fator decisivo para o bom andamento do Programa, garantindo a

continuidade e o aprofundamento das ações em direção aos objetivos propostos, num processo contínuo de reflexão e compromisso com a realidade da execução, que necessariamente propõe mudanças, desafios, perplexidades, mais perguntas que respostas.

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 Estadual do Rio Doce, ensino presencial em Área Indígena e ensino não-presencial, além de estágios supervisionados.

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”.

– 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 de Oliveira, professor Xakriabá).

Os módulos no Parque do Rio Doce

– No 1º e no 2º módulo todos os povos estudaram juntos, na sala. Eu achava ruim por causa que a gente não se sentia bem, que era muito apertado e nós tínhamos vergonha dos colegas (Cleonisa, professora Xakriabá).

Foram, no total, oito módulos realizados no Parque Estadual do Rio Doce, com 192 horas/aula cada, com a presença dos 66 professores cursistas. O planejamento e a realização desses oito módulos reflete o processo de amadurecimento do projeto – desde o debate da proposta curricular (o que ensinar/aprender? Por quê?) até a forma do trabalho (aulas comuns para todos? Que instrumentos didáticos usar? Como organizar o cotidiano dos cursos?), tudo era objeto de atentas discussões no início de cada semestre.

Os professores desses módulos eram, em geral, professores da Universidade Federal de Minas Gerais, contando também com instrutores do IEF e com outros especialistas e professores especialmente convidados.

As áreas do saber a serem trabalhadas foram escolhidas a partir das demandas e de acordo com o processo de construção da educação escolar de cada etnia, e os conteúdos e métodos de ensino foram sendo formulados e reformulados a partir da prática e do amadurecimento de todo o grupo – professores formadores e professores em formação.

Os primeiros módulos: todos juntos

Em janeiro de 1996, os professores indígenas em formação foram reunidos no Parque Estadual do Rio Doce para as primeiras quatro semanas de ensino presencial. Foram escolhidas as seguintes áreas do conhecimento: Português, com ênfase em leitura e discussão sobre as diversas formas de leitura, os diversos tipos de livros (literatura, livros técnicos, álbuns, apostilas, dicionários, etc.); Ciências, com maior atenção à questão ambiental (produção e processamento de lixo, poluição, contaminação do meio ambiente, etc.) e de proteção à saúde; Matemática; e Uso do Território.

Este primeiro módulo tinha o objetivo fundamental de iniciar o processo de construção do currículo para a formação dos professores indígenas. Tratava-se de possibilitar aos docentes formadores, à coordenação do Programa e aos futuros professores

indígenas instrumentos de análise para, a partir do conhecimento mútuo, desenhar as futuras etapas de ensino presencial tanto em cada território indígena quanto no Parque do Rio Doce.

Os futuros professores opinaram sobre a metodologia e o conteúdo dos próximos módulos, e os docentes desenharam um perfil acadêmico de cada um dos cursistas e determinaram seus níveis de competência escolar.

Nesse módulo e no seguinte os professores foram submetidos basicamente ao mesmo programa. Todos os professores estudavam juntos na sala do centro de treinamento.

– Quando vim para o curso pela primeira vez eu era tímida, tinha dificuldade de falar e expor as minhas dúvidas porque quando eu estudava a professora não dava oportunidade para eu falar o que eu estava sentindo. Eu só copiava do quadro. A professora explicava e resolvia as atividades e pronto, ficava lá “quietinha”, não podia nem trocar idéias com meus colegas (Eliane, professora Xakriabá).

– No dia 6 de julho voltei para o parque e comecei a estudar no dia 8. Eu ainda continuava com muita dificuldade porque nós estudávamos juntos com os Pataxó, Krenak e Maxacali. Eu tinha vergonha deles, principalmente os Pataxó porque eles sabiam mais que a gente e quando eu errava eles davam gargalhadas. Eu ficava super nervosa, a ponto de brigar porque não gostava de ninguém falar que eu estava errada e que não sabia falar. Chegava a noite estava com a cabeça cheia de confusão. Chorava, passava mal e perdia aula (Rosenir, professora Xakriabá).

Trabalho por etnia: na prática, quatro cursos de formação

– O início do trabalho foi marcado por uma tentativa de nos conhecermos melhor... Nesse momento nós dizíamos que

eram quatro culturas, mas trabalhávamos na prática com o conceito genérico de índio, cultura indígena, etc. (Professor Kleber Matos).

Todos os parceiros (IEF, Funai, SEE e UFMG) expressavam em maior ou menor grau essa ideologia. Os futuros professores indígenas respondiam também a esse discurso.

O desenvolvimento dos cursos no Parque (módulos I, II e III), as diferenças lingüísticas, especialmente entre os Maxacali e os outros, a sensibilidade da coordenação e a presença da equipe nas áreas foram delineando uma nova forma de trabalhar, com mais atenção às particularidades e formas próprias de cada povo. E, nos casos Krenak e Pataxó, mais fundo ainda: as diferenças internas dos grupos.

– Mas eu sempre acho o português difícil. Eu tinha muita dificuldade, mas se para nós Xakriabá, Pataxó e Krenak, era difícil, o pior era para os Maxacali. Parecia estar estudando um brasileiro na Inglaterra (José dos Reis Lopes da Silva, professor Xakriabá).

A necessidade de fazer com que os professores tivessem mais autonomia, mais criatividade, o horror à escola tradicional (que no caso deles era terrível: palmatória entre os Xakriabá, por exemplo) também foi um fator que levou a amadurecer a proposta de trabalho por etnia.

O conhecimento de outros programas de formação de professores indígenas no Brasil ajudava também a evidenciar as insuficiências de um enfoque único num contexto em que se misturam membros de diversas etnias em cursos de formação.

Como o currículo de formação foi sendo construído junto aos professores indígenas, módulo a módulo, a partir da avaliação do processo de aprendizado do módulo anterior e das demandas propostas pelos cursistas, o caminho do trabalho por povo indígena foi ficando cada vez mais evidente, especialmente quando

os cursistas começaram a atuar como professores em suas escolas indígenas. Sua prática escolar, assim como suas demandas, interesses e objetivos diferenciados, foram delineando a proposta de trabalho específico por etnia. Os distintos processos de implantação das escolas nas quatro áreas provocaram profunda reflexão na equipe de consultores e especialmente na coordenação, no sentido de trabalhar com as especificidades dos quatro grupos étnicos de maneira mais aprofundada.

Outro vetor que levou a essa diferenciação e constituição na prática de quatro cursos de formação foi a necessidade de buscar as fontes primárias da história, da cultura, da vida em cada aldeia: os mais velhos. Só se pode fazer isso com a atenção voltada para cada etnia. Como uma mesma pessoa não dava conta de tanta diferença, a equipe de consultores começou a se “especializar” em cada povo, definindo um coordenador para cada um. Esta definição foi feita de acordo com indicação dos cursistas e afinidade de cada consultor.

Por outro lado, desde o início do Programa houve a assessoria específica de antropólogos especializados em cada uma das quatro etnias, além da participação de uma antropóloga na coordenação, já que a preocupação em se trabalhar com a especificidade de cada povo, e não com uma categoria genérica, era um princípio básico da proposta. A participação desta perspectiva antropológica dentro do processo de reflexão conceptual sobre o processo educacional indígena de Minas foi fundamental para maior qualidade no processo de formação dos professores.

Dessa maneira, a partir do quarto módulo no Parque, o curso de formação na verdade passou a se definir como quatro cursos diferentes, específicos. No entanto, não foi perdida a visão do todo, a unidade do processo, evidenciada nos momentos de vivências conjuntas. Na verdade, essa possibilidade de diálogo intercultural entre as quatro etnias é um dos grandes resultados do Programa.

– Gostei muito do curso porque através dele conheci novos professores e, principalmente, os parentes Xakriabá, Krenak

e Maxacali (Arivaldo Conceição dos Santos – Poniohon, professor Pataxó).

– É muito bom saber que existem muitos grupos indígenas junto de nós: Xakriabá, Krenak, Pataxó, Maxacali, Kaxinawá, Kaingang, Bakairi, Guarani, Tupinikim, povos da Bolívia, etc. Foi uma alegria muito grande conhecer todo esse povão. Aprendi muitas coisas com as trocas de experiências (Maria Aparecida Lopes dos Passos, professora Xakriabá).

– Neste curso conhecemos outros povos indígenas, inclusive tinha algumas pessoas Xakriabá que eu não conhecia. Conheci índios de outros estados: Acre, Espírito Santo. Conheci o ex-Secretário de Educação e o atual Secretário de Educação. Tivemos uma convivência muito grande com pessoas, índios e não-índios. Trocamos experiências, conhecimento e sabedoria, uns ajudando os outros a crescer e a se desenvolver (Alvina Pereira de Souza, professora Xakriabá).

– Troca de experiências e convívio com outras culturas. Conheci muita gente diferente e elas, de certa forma, colaboraram para que eu ocupasse um espaço que nunca havia

ocupado antes, dentro e fora da comunidade (Valmores Conceição da Silva, professor Pataxó).

O trabalho específico por etnia no curso de formação mostrou resultados positivos imediatos no rendimento acadêmico, na racionalidade de organização dos cursos, na afirmação étnica e na valorização pessoal.

– Percebo uma grande diferença em mim, porque quando cheguei aqui eu era cavalinho, tinha vergonha até de perguntar para os professores formadores, sobre as minhas dúvidas. Hoje sou capaz de caminhar sozinho, com pouca ajuda dos professores formadores (Marcelo Pereira de Souza, professor Xakriabá).

– A partir do quarto módulo ficou melhor porque dividiram os grupos de cada povo. Foi muito bom porque dividindo as pessoas em grupos menores para cada um ter mais autonomia de poder fazer perguntas quando tínhamos alguma dúvida (Maria José Fernandes da Mota Pereira, professora Xakriabá).

O início das aulas em cada área indígena, a partir da contratação dos professores cursistas pelo Estado (após o módulo IV), acentuou a necessidade de assessoria específica por etnia, pois a experiência escolar, as expectativas com a escola e os problemas de sua implantação em cada território são muito diferentes.

As coordenações específicas por etnia, além de assessorarem os professores indígenas na construção de seus currículos

Os Maxacali e o diálogo intercultural

No primeiro momento, o vídeo, entre os Maxacali, foi utilizado como mais uma possibilidade de linguagem na tradução de sua própria cultura – narração e encenação da mitologia própria. Em um segundo momento, os cursistas desenvolveram um interessante trabalho de investigação das outras culturas presentes nos módulos no Parque. Motivados por um curso sobre outras culturas indígenas, passaram a fazer uma pesquisa, utilizando o vídeo como principal instrumento, mas também o registro através de fotografias e gravadores, dos Krenak, Pataxó e Xakriabá. Fizeram também um trabalho verdadeiramente etnográfico sobre a cultura, hábitos e costumes da nossa sociedade, a partir de sua experiência no Parque do Rio Doce. Este material, todo narrado em Maxacali, tem uma utilização muito mais ampla do que a dimensão escolar propriamente dita. É levado para toda a comunidade. Os professores, como interlocutores deste novo diálogo entre os Maxacali e a sociedade nacional, trazem também o resultado de suas viagens de exploração pelo “mundo do branco”.

de formação, são responsáveis também, juntamente com os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino, por acompanhar o desenvolvimento do processo de implantação das escolas nas áreas, tanto no que se refere aos seus aspectos pedagógicos quanto no gerenciamento político interno ao grupo e na sua interface com as instâncias da sociedade envolvente.

O enfoque por etnia é uma resposta à profunda diversidade desses quatro povos, evidenciando a atenção que o Programa conseguiu ter para com essas diferenças.

Ensino presencial em área indígena

Além dos momentos “intensivos” de formação, no Parque do Rio Doce, ocorrendo sempre nas férias escolares (janeiro-fevereiro e julho), o curso de formação valeu-se também de outras modalidades de ensino.

Alguns cursos – especificamente os relacionados com Uso do Território, a Língua, a Cultura e a Pedagogia Krenak, Pataxó, Maxacali e Xakriabá – foram realizados nas áreas. Um entrave que

A aventura dos professores Maxacali navegando em português

Nos três primeiros módulos, com todos os professores reunidos, a participação dos Maxacali foi extremamente limitada. A barreira da língua era o fator determinante. Mas, se pouco aproveitaram dos conteúdos disciplinares dos cursos ministrados nos módulos, a sociologia escolar lá percebida foi reproduzida em suas escolas das aldeias, onde são professores.

A partir do quarto módulo, quando os cursos passaram a ser realizados por turmas separadas por etnia e com abordagens diferenciadas dos conteúdos disciplinares em relação a cada uma, os Maxacali, conscientes da dificuldade lingüística, solicitaram um curso onde aprendessem o português. Foi então iniciado um curso de português como segunda língua, inicialmente com maior ênfase na conversação, mas que posteriormente foi incorporando também a leitura e a escrita. O aprendizado progressivo do português foi fundamental para permitir o acesso dos Maxacali a um novo universo. Embora ainda estejam em processo de aprendizagem do português, os cursistas Maxacali foram capazes de modificar substancialmente a sua compreensão da sociedade nacional e mesmo do universo escolar e do conteúdo das outras disciplinas ministradas. O curso de português se tornou a espinha dorsal da formação dos Maxacali.

Os Maxacali não ensinam, em suas escolas nas aldeias, o português para as crianças. A alfabetização é apenas na língua materna, visto que as crianças Maxacali não falam o português. O uso desta língua só ocorre mais tarde, na fase adulta, para os homens, quando as necessidades do contato o exigem. Além disto, nas escolas das aldeias, os Maxacali trabalham apenas com conteúdos da própria cultura, principalmente da sua cosmologia e vida ritual. É uma decisão consciente do grupo a de que as crianças devem ser formadas dentro dos valores e conhecimentos apenas de sua própria cultura. Somente na vida adulta estariam aptas a conviver e conhecer melhor o “mundo do branco” sem o risco de distanciarem-se da sua cultura. Portanto, o aprendizado do português não tem como objetivo a sua utilização no ensino das escolas das aldeias onde são professores. No entanto, este conhecimento é fundamental para os professores Maxacali no sentido de permitir a eles um melhor relacionamento com a sociedade envolvente, com as várias instituições que atuam na área e com o desejo de alcançarem sua autonomia na gestão de sua própria interseção com a nossa sociedade. O domínio da língua portuguesa é o primeiro passo nesse processo. O curso de formação para os Maxacali, portanto, teve este importante significado: a possibilidade de um maior domínio da realidade do outro.

algumas vezes dificultou, e muito, o ritmo e a boa realização desses módulos em área foi a burocracia para utilização dos recursos financeiros governamentais. Não se pode ir a uma área indígena para realizar um módulo do curso sem gastar recursos com situações imprevisíveis do ponto de vista burocrático, mas perfeitamente previsíveis e lógicas do ponto de vista vivencial. No entanto, mesmo com todas essas dificuldades, os módulos em área foram realizados de forma também específica e diferenciada para cada etnia, complementando os momentos de curso no Parque do Rio Doce.

Na área Maxacali, esses cursos variaram muito em seus conteúdos, frequência e propósitos. Foram realizados cursos do Uso do Território, concentrados nos processos de educação para a preservação, aproveitamento e recuperação da mata nativa. Cursos de assessoramento aos processos próprios de pedagogia Maxacali, que têm trabalhado desde os mecanismos de gerenciamento e negociações políticas da dimensão escolar às questões propriamente pedagógicas do processo de alfabetização em Maxacali, com a parceria de lingüistas e pessoas ligadas à área de Letras. Através desse processo de assessoramento em área, foi também criado pelos Maxacali, como parte de seu processo escolar nas escolas das aldeias, um curso das dimensões de sua cosmologia e vida ritual, ministrado pelos vários xâmas de cada grupo local.

O professor pesquisador

Entre os intervalos dos módulos no Parque também havia o exercício do chamado “ensino não-presencial”, ou seja, tarefas de pesquisas delegadas aos cursistas pelos professores-formadores de cada área do conhecimento. Um propósito claro do curso de formação era formar professores com habilidades de pesquisadores, e isso foi muito estimulado pelas atividades do ensino não-presencial.

Muitos trabalhos foram produzidos dessa maneira pelos cursistas. Esses trabalhos, revistos, ampliados e conjugados com

outros realizados nos módulos no Parque, começaram a se transformar no material didático específico para cada escola indígena.

– Sei que nossa escola é de boa qualidade, porque os alunos se sentem donos da educação indígena. A comunidade se torna papel fundamental na escola. Através de pesquisas com os mais velhos e hoje temos vários livros publicados, fonte dos velhos da comunidade (Marcelo Pereira de Souza, professor Xakriabá).

O currículo do curso de Formação de Professores

O dilema estava colocado desde o início: como elaborar e conseguir a aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, de um currículo que, na verdade, ia-se fazendo na prática?

Depois dos primeiros módulos no Parque, uma proposta inicial de currículo já podia ser delineada; essa proposta refletia a prática do projeto até então e deixava clara a necessidade de flexibilidade, já que só a vivência da formação poderia jogar mais luzes sobre uma proposta curricular completa.

O Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas, aprovado pelo CEE, em novembro de 1998, enfatiza a necessidade de formação dos professores índios como pesquisadores de suas próprias línguas e culturas, como alfabetizadores em suas línguas maternas, como escritores e redatores de material didático-pedagógico, tanto em suas línguas como em português, e como administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados. O Conselho considerou positivas as três dimensões da formação desses professores: a ampliação de sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela; a apropriação crítica de instrumentos culturais e recursos tecnológicos; e a formação de educadores capazes de pensar e criar instrumentos e processos próprios e adequados de conhecimento e de transformação da realidade em suas aldeias.

A produção de material didático

Nossos livros são os velhos.
Kanáttyo Pataxó

Até o momento, foram publicados oito livros de autoria dos professores indígenas de Minas Gerais. O Programa editou também uma revista (*BAY – Educação Escolar Indígena em Minas Gerais*) e um livro contendo a sistematização da experiência de implantação das escolas.

Em processo de edição, há 13 títulos relacionados com as diversas disciplinas dos currículos escolares praticados nas aldeias. Todo esse processo compreende um trabalho de equipe, em que os mais velhos – os professores de cultura e língua indígenas –, os professores formadores, os professores indígenas e profissionais de artes gráficas interagem intensamente. Os contatos prévios com a escrita e a memória dos autores vão compondo um grande projeto editorial, que vem a ser um dos eixos da criação diferenciada das escolas. A confecção do próprio material de leitura tem sido, para os professores indígenas mineiros, um momento de sistematização, reflexão e projeção da sua busca pela identidade cultural.

Uma reflexão que a equipe faz em relação a essa intensa produção literária e didática dos índios é que o objeto livro é um instrumento privilegiado para a recolocação de questões que, desde o período colonial, estão latentes. Uma delas diz respeito à necessidade do diálogo entre as tradições orais e a escrita. Seu pano de fundo é a existência de uma lacuna entre a formalização imposta pela educação escolar, baseada na cultura livresca, e os saberes originados na experiência existencial nas diversas comunidades. Nesse movimento do sistema educacional brasileiro de se abrir para os falares e as realidades locais, os professores indígenas têm, através da produção de material didático específico para suas culturas, se posicionado na vanguarda.

O reconhecimento de que sua escrita, sua produção intelectual e artística, realmente redesenha o mapa cultural e reordena a nossa historiografia, tem chegado através da demanda geral pela leitura de seus textos, colocada inclusive pela inserção desses textos no mercado editorial. Três dos livros editados pelo Programa foram reeditados comercialmente.

Pode-se dizer que os livros de autoria indígena trazem, não só para o sistema escolar, mas para a própria literatura brasileira, a presença de um novo estilo, marcado pela produção coletiva, pela dialogia das vozes inscritas sobretudo na pluralidade de língua (e linguagens), pela nova textualidade, quando as palavras se compõem na página conjugada com desenhos, numa coreografia que apela para a leitura semiótica. O texto indígena, como vêm produzindo os Pataxó, Krenak, Maxacali e Xakriabá, obriga a um novo paradigma: o livro didático, assim como a própria literatura, nunca mais serão os mesmos, nem para índios, nem para os não-índios.

O currículo aprovado organiza-se em três eixos: 1) Estudos da Cultura e da Natureza, que inclui culturas indígenas, geografia, história, ciências químicas, físicas e biológicas e uso do território; 2) Múltiplas Linguagens, considerando línguas indígenas, língua portuguesa, matemática, literatura, artes e educação física; e 3) Pedagogia

Indígena, abordando fundamentos da educação, iniciação à pesquisa, prática pedagógica e estrutura e funcionamento da escola. Os temas: Território, Água e Cultura perpassam todas os eixos.

É de se ressaltar a sensibilidade e a atitude progressista e democrática do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais,

no processo de aprovação desse currículo, inclusive considerando que “essa escola torna-se realmente tempo de vivência e produção coletiva transformando-se em espaço educativo para todos que dela participam: os professores não-índios, os professores indígenas, os órgãos envolvidos (SEE, IEF, Funai e UFMG) e as comunidades indígenas” (Parecer nº 1.109/98/CEE-MG). Essa vivência também foi, pelo menos tangencialmente, experimentada pelos representantes do CEE quando participaram do curso no Parque do Rio Doce.

A pedagogia indígena

Após o módulo IV, a Secretaria de Estado da Educação designou os professores cursistas para passarem a atuar como docentes em suas respectivas escolas indígenas. Essa contratação, embora tivesse representado uma grande conquista dos professores, significava também a profissionalização de sua atuação em suas áreas, assumindo a responsabilidade pelas diferentes escolas.

– Em 96, eu estava muito insegura e sem saber o que fazer dentro da sala. Precisava de materiais, livros, instruções gerais. Demonstrava medo e timidez frente aos olhos

vigilantes da comunidade que não acreditava em professor índio. Temia que seus filhos nada aprendessem nas escolas das aldeias. Estavam incrédulos quanto

O currículo Maxacali

Os Maxacali escolheram, além do português (apenas para os professores), também o estudo da matemática. O interesse foi o aprendizado das quatro operações e a habilidade de trabalhar com o dinheiro. Este conhecimento de matemática é ensinado nas escolas para as crianças. Trabalharam também com produção e leitura cartográfica, algumas noções sobre geografia e ciências. O ensino da história não é do interesse do grupo. A história ministrada nas escolas é apenas a do próprio grupo, e eles não se interessam em conhecer a nossa versão da história, nem mesmo da história de contato entre sociedades indígenas e sociedade nacional. Os cursos de artes plásticas, música, teatro e atividades lúdicas também são de grande interesse dos Maxacali. A qualquer manifestação artística se constitui uma linguagem importante de expressão de sua própria cultura e, portanto, é extremamente utilizada como forma pedagógica no ensino nas suas escolas. Estes cursos, embora tenham ocorrido de forma não-sistemática, foram sempre solicitados por eles.

A exploração de outras possibilidades de linguagem foi uma ênfase do curso de formação para os Maxacali. Além do aprendizado do português, da matemática, das artes, foram também realizados cursos para o conhecimento de outras tecnologias disponíveis na nossa sociedade e despertaram enorme interesse. O computador, a produção de vídeo, o uso do gravador e a fotografia foram outros recursos explorados. Realizaram vários cursos de produção de vídeo, desenvolvendo todas as fases desta produção: roteiro, texto, direção e edição. Este material é utilizado nas escolas como recurso didático e possui ótimo aproveitamento, principalmente considerando que se trata de um material audiovisual, adequado a uma cultura predominantemente oral.

Para o Programa, a partir do momento em que as escolas indígenas começaram a funcionar em cada área, surgiu a necessidade do acompanhamento administrativo-pedagógico dessas escolas. Na verdade, esse monitoramento significa uma multiplicidade de ações, desde o acompanhamento propriamente pedagógico, passando pelas

ao conteúdo da nossa formação. Achavam que os antigos professores não-índios lhes davam mais segurança. 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 Xakriabá, que nunca tinha sido abordada por professores não-índios. Hoje eu falo da minha autonomia e segurança como professora Xakriabá, das características, de minhas atitudes, de meu ponto de vista (Vanilde Gonçalves de Deus Araújo, professora Xakriabá).

questões administrativas (merenda, por exemplo), até a relação com a comunidade, as questões políticas internas.

A postura da equipe tem sido a de tentar perceber, incentivar e acompanhar o que se designou como “pedagogia indígena”, ou seja, o jeito próprio de cada povo, ou até de cada escola específica, de existir – seja na escolha de conteúdos, seja na forma de ensinar/aprender, seja no calendário.

No caso Pataxó, por exemplo, as duas escolas que foram criadas, respeitando-se a profunda divisão interna existente na área, apresentam também duas “pedagogias”, ou seja, formas muito diferentes de explicitar o vir-a-ser da escola, de fazer acontecer essa escola na prática.

Os professores de cultura e, no caso Krenak, as professoras de língua Krenak, são também elementos diferenciados em cada escola. A forma de sua atuação – embora o princípio seja o mesmo – acontece, em cada área, de uma maneira específica.

– Diferenciada num sentido bom para o melhor. Muitas pessoas não entendem onde está essa diferença. Alguns perguntam: diferente da escola tradicional em quê? (Alvina Pereira de Souza, professora Xakriabá).

– Eu fiquei sabendo que o Brasil foi descoberto. Agora ensino que o Brasil foi invadido. Eu ensino também os nossos costumes, a língua Xakriabá, a religião, a música. Ensino um pouco do branco para quando os alunos forem estudar fora da reserva não terem dificuldade. Eu estou fazendo uma escola Xakriabá! (Rosa Ferreira Gama, professora Xakriabá).

– Eu senti muito avanço quando comecei a estudar e fiquei muito alegre de que ia colocar em prática nossa cultura em sala de aula. Adorei a idéia de os mais velhos terem um espaço para ensinar nossas ciências, cultura e tradição. Eu fiquei muito contente de saber que ia ampliar nossa legítima identidade indígena (Antônio Fernandes Guimarães, professor Xakriabá).

– Sempre eu estudava coisa do índio. Eu sabia: dia 19 é dia do índio. Estava escrito no livro, mas o professor não conhecia nossa realidade de ser índio. Assim, quando eu estudava eu não queria ser índia, isso por causa que o estudo não era diferenciado. Eu tive um grande reconhecimento de ser índia através do curso. Eu me senti feliz de poder conhecer a minha realidade e resgatar a nossa cultura indígena (Maria Francisca Caetano, professora Xakriabá).

– E o nosso povo vai poder dominar a nossa cultura. Queremos e estamos construindo uma escola diferente que respeite a nossa cultura (Vanilde Gonçalves de Deus Araújo, professora Xakriabá).

– Assumimos a nossa escola, embora ainda com um pouco de dificuldade no processo pedagógico, sendo que a falta de material didático específico também dificultou um pouco. Mas foi um desafio de sucesso, pois começamos a dar aula voltada mais para a cultura indígena, pesquisando os saberes do nosso povo, escrevendo material didático específico. Logo veio a publicação de alguns livros, e assim foi facilitando o trabalho.(...) 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 Xakriabá).

O projeto como um espaço de diálogo intercultural

Uma das propostas do projeto é ser um espaço de diálogo intercultural, já que permite aos diferentes povos indígenas de Minas Gerais dialogar através da aceitação das suas diferentes práticas educativas, escolares ou não. Tem sido enriquecedor, para cada cursista em sua individualidade, e para o conjunto, conhecer esses outros povos e reafirmar, dessa maneira, sua identidade.

– Quando cheguei aqui no parque no módulo I... vi os Maxacalis conversando e cantando na língua. Pretinho estava tocando violão junto com eles, fiquei morrendo de medo deles, entramos para o quarto e fechamos a porta. De vez enquanto eles passavam em frente conversando na língua, eu lá em cima da cama tremendo de medo, não sei explicar porque. Depois tive uma convivência mais próximo com eles, hoje já estou morrendo de saudades deles aqui no parque, porque nesse último módulo eles não vieram. A falta deles traz a saudade de um coração que bate longe (Marcelo Pereira de Souza, professor Xakriabá).

Mas o diálogo tem sido ainda mais enriquecedor para a cultura urbana dos chamados não-índios, que têm vivenciado, através do projeto, a possibilidade de um crescimento em sua cosmovisão. A realização de eventos em Belo Horizonte, tais como seminários e debates, além da difusão pela mídia, têm possibilitado a criação, no entorno, de um ambiente favorável à diversidade cultural. É interessante observar o que vem ocorrendo em alguns dos municípios limítrofes das áreas indígenas: da tradicional postura anti-índio, começam a perceber algumas vantagens em ter a esses povos como vizinhos ou munícipes, já que aparecem na mídia, ganham visibilidade e novo acesso a autoridades governamentais do Estado.

O processo de avaliação

O processo de avaliação do curso de formação de professores, centrado na avaliação dos professores cursistas, foi desenvolvido a partir de três vertentes: uma avaliação feita pela comunidade, a ser conduzida pela coordenação por etnia; a avaliação processual, que ocorreu ao longo de todos os módulos; e uma avaliação pelo Conselho de Formadores, baseada em um Memorial e em um Trabalho Final.

A avaliação pela comunidade aconteceu por meio de reuniões, registradas em fitas de áudio e/ou vídeo. Um dos propósitos dessa avaliação é que a comunidade assuma, cada vez mais, sua

responsabilidade pelos professores selecionados, contratados e, agora, formados.

A avaliação processual ocorreu principalmente através de fichas de auto-avaliação, ao final de cada etapa de trabalho, pesquisa ou módulo. Essas fichas surgiram referenciadas no modelo elaborado pelos cursistas para o acompanhamento de suas crianças nas escolas das aldeias. As fichas eram preenchidas tanto pelos cursistas como pelos formadores, avaliando diferentes aspectos.

O Memorial consiste na descrição, pelo cursista, de sua história de vida inserida no contexto de sua formação como professor. A elaboração desse memorial foi desencadeada na segunda metade do último módulo no Parque e estimulada por meio da disponibilização de diversos materiais (registros escritos, fotos, vídeos, gravações da “rádio” dos alunos, livros editados pelo programa, etc.). O envolvimento dos cursistas com esses materiais informativos e evocativos foi imediato e muito intenso e, nas duas últimas semanas do módulo, acompanhados e assistidos pela equipe de língua portuguesa, debruçaram-se sobre essa redação.

Finalmente, no trabalho final, desenvolvido em grupo (por aldeias ou outros critérios), ocorreu pelo menos uma visita de acompanhamento aos professores indígenas durante a realização desse trabalho, que consistiu em: escolher um ou mais temas para desenvolver com seus alunos; planejar em grupo as aulas sobre esses temas; registrar todo o planejamento, adaptando para cada caso (série ou ciclo); desenvolver o planejado em cada escola; recolher as avaliações e trabalhos dos alunos sobre os temas; avaliar, em grupo, a aplicação e os resultados obtidos por cada um, preparando um único relatório crítico de todo o trabalho. O formato desse trabalho final para os Maxacali é diferente – um trabalho de gravação em vídeo sobre sua cultura.

Algumas conclusões dos memoriais podem dar uma idéia de como esses cursistas estão vendo seu processo de formação, em sua etapa formalmente final:

– Durante todo este curso aprendi muitas coisas boas, uma delas foi trabalhar com meus alunos. Na minha escola o aluno

aprende viver em comunidade, aprende os ensinamentos do nosso povo, aprende a resgatar a consciência do cidadão brasileiro Pataxó e aprende analisar a história de outros grupos sociais. (...) Hoje ainda tenho algumas dificuldades, mas estou consciente do que é bom para mim e meu povo. E além do mais, já tenho uma consciência de qual cidadão que quero formar. (...) Mas ainda não aprendi tudo, pois a escola que eu considero é aquela em que, cada dia, a gente aprende um pouco mais. Uma escola renovadora, de portas abertas sempre buscando novos horizontes (Salvino dos Santos Braz – Kanátyo, professor Pataxó).

– Hoje eu realmente entendo o que a expressão “escolas diferenciadas” quer dizer (Arivaldo Conceição dos Santos – Poniohon, professor Pataxó).

– Relatando o meu memorial, englobando todas as atividades que estudei e aprendi, declaro que a raiz que brotou dentro de mim foi mais do que um espaço realizado com a minha comunidade, através do projeto de formação (Marcos da Silva Pereira, professor Krenak).

– Foi bom esse curso porque nos ajudou a rever o interesse pela nossa língua e cultura. Antes não tínhamos tanto interesse que temos hoje. Agora eu tenho orgulho de ter a língua e a cultura de minha tribo (José Carlos de Oliveira, professor Krenak).

– O curso foi acontecendo e os nossos conhecimentos foram aumentando, cada módulo que acontecia, cada visita que em área o projeto fazia, cada disciplina que a gente estudava, cada pesquisa que com os nossos mais velhos da aldeia faziam, cada pessoa que no projeto entrava, com o estágio na escola da aldeia que a gente fazia, com os trabalhos de jornal e rádio que a gente produzia, com as peças

de teatro que a gente apresentava, com a escrita de livros, com a briga com os políticos para dar apoio ao nosso trabalho, com os congressos que a gente participava, com o apoio dos nossos aliados que nos incentivaram, com a tradicional roda embaixo da árvore, que no decorrer dos módulos todo dia a gente fazia, cada avanço e obstáculo que via, muita coisa aprendia. (...) Me sinto muito forte. A cada dia que passa eu aprendo mais um pouco e tenho o apoio da comunidade no gerenciamento e na organização da escola. Eu penso em estudar mais, me especializar na área de educação, como pedagogia e talvez me formar em mestrado e doutorado. Eu sonho com isso, porque a necessidade do povo Xakriabá é muito grande em expandir a educação dentro do seu território. Nossos alunos precisam de terminar o ensino fundamental e prosseguir os estudos até a universidade. Vamos lutar para isso acontecer (José Nunes de Oliveira, professor Xakriabá).

Muitas perguntas, poucas respostas: o caminho se faz caminhando

O Processo de Formação dos Professores Indígenas de Minas Gerais, em toda sua trajetória, tem sido motivo de questionamentos, debates e crescimento para todos que participam dele, índios e não-índios. O difícil exercício de sobrepujar, dentro dos bem-intencionados corações e mentes de todos, as fortes marcas colonizadoras, etnocentristas. Algumas questões foram sendo respondidas, outras aprofundadas, mas, na somatória geral, sempre são maiores as perguntas que as respostas. O que não deixa de ser um bom sinal...

Questões como a inserção dos professores em suas comunidades; as relações políticas e de poder que se estabelecem ou se alteram; a própria questão de por que passar da oralidade à escrita – não terá a oralidade seu valor intrínseco, sem necessidade de ser

“traduzida”?; o funcionamento pedagógico, administrativo e burocrático de escolas diferenciadas, mas que pertencem a um sistema pesadamente homogeneizador; a grande questão da criação do currículo, que é necessariamente uma construção; o que representa essa escola para os Maxacali, cuja atitude de resguardo de sua identidade e cultura é extraordinária e lhes tem valido sua sobrevivência étnica em condições impensáveis; até que ponto o trabalho por etnia limita a possibilidade mais universal da educação escolar... Enfim, questões, questões, questões. Que não aparecem, a menos que se comece a caminhar. E que, ao nos colocarem o espelho da perplexidade, nos ajudam a crescer.

Referências bibliográficas

- CONNE pãnda ríthioc Krenak: coisa tudo na língua Krenak. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1997. 47 p.
- GEOGRAFIA da nossa aldeia: ûxuxet ax, hãm xeka âgtux. Belo Horizonte: SEE-MG/MEC, 2000. 50 p.
- LIVRO Xakriabá das plantas medicinais: fonte de esperança e mais saúde. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG/Unesco, 1997. 67 p.
- MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 1.109/98*. Belo Horizonte, 1998. 22 p.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Escola indígena – índios de Minas recriam a sua educação*. Belo Horizonte, 2000. 132 p.
- _____. *Memoriais dos professores indígenas de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1999.
- _____. *Proposta curricular para o Curso de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1997. 150 p.
- MÔN DYXOP ‘âgtux yôg tappet: o livro que conta as histórias de antigamente. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1998. 112 p.
- O POVO Pataxó e sua história. Belo Horizonte: MEC/Unesco/SEE-MG, 1997. 48 p.
- O TEMPO passa e a história fica. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1997. 95 p.
- PATAXÓ, Kanátyo. *Txopai e itohã*. Belo Horizonte: Formato, 1999. 32 p.
- PATAXÓ, Kanátyo; PATAXÓ, Poniohom; PATAXÓ, Jassaná. *Cada dia é uma história*. Belo Horizonte: SEE-MG/MEC, 2001. 40 p.
- REVISTA BAY – Educação Escolar Indígena em Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 1998. 132 p.