

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL EM EDUCAÇÃO

Lucilene Julia da Silva

AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL PARA
A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA:
BUSCANDO DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E MÉXICO

Belo Horizonte

FaE/UFMG

2016

Lucilene Julia da Silva

**AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL PARA
A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA:
BUSCANDO DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E MÉXICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Dra. Ana Maria Rabelo Gomes

Coorientadora: Dra. María Bertely Busquets

Belo Horizonte

FaE/UFMG

2016

Tese intitulada *As contribuições do método indutivo intercultural para a construção de uma escola indígena diferenciada: buscando diálogos entre Brasil e México*, de autoria de Lucilene Julia da Silva, analisada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes
Orientadora
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. María Bertely Busquets
Coorientadora
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidade
Distrito Federal

Profa. Dra. Lucia Helena Alvarez Leite
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Maxim Paolo Repetto Carreño
Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena/ Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Profa. Dra. Verônica Mendes Pereira
Departamento de Educação – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

As mulheres Guerreiras

Almas perfumadas

Tem gente que tem cheiro de passarinho
quando canta. De sol quando acorda.

De flor quando ri.

Ao lado delas, a gente se sente no balanço de
uma rede que dança gostoso numa tarde grande,
sem relógio e sem agenda.

Ao lado delas, a gente se sente comendo pipoca
na praça, melando os dedos com algodão-doce
da cor mais doce que tem pra escolher.

O tempo é outro e a vida fica com a cara que ela
tem de verdade, mas que a gente desaprende de
ver.

Tem gente que tem cheiro de banho de mar
quando a água é quente e o céu é azul.

Ao lado delas, a gente não acha que o amor é
possível, a gente tem certeza.

Tem gente que tem cheiro de cafuné sem
pressa.

De passeio no jardim.

Corre em outras veias. Pulsa em outro lugar.

(Ana Jácomo)

A minha mãe – amor incondicional –, Iracema

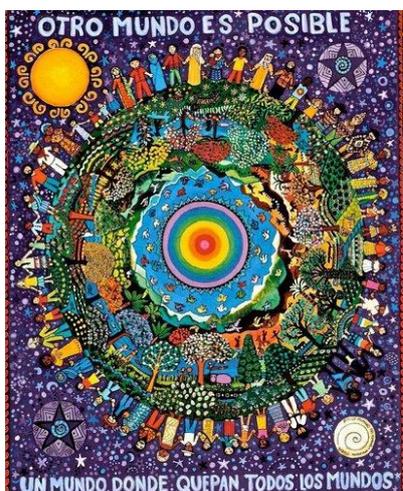
A minha irmã de alma, Eliane

A minha amiga-irmã de alma, Tereza Spyer

A quién y me dió la bienvenida y sembró com
el alma el MII, María Bertely Busquets

A minha amiga-orientadora de luta, Ana
Gomes.

AGRADECIMENTOS



Fonte: AURORA CASTEDO, 1994.

Sou sinceramente grata, mais que consigo expressar, a todas e todos que direta ou indiretamente estiveram presentes ou, por algum motivo, estiveram ausentes e que contribuíram significativamente para a realização desta tese. Tenho muito a falar sobre essas pessoas, mas tentarei, nestas poucas linhas, sintetizar minha gratidão, carinho e amor.

Primeiro, ao dono do universo, senhor dos tempos, das matas, do céu, das águas, do fogo, da terra; que sempre olha, vigia, zela, guarda, rege e ilumina a todos, mesmo aqueles que não acreditam em sua divindade, mesmo assim, nos ama em nossas faltas, falhas e excessos. Obrigada, senhor da vida, por permitir mais esta escalada exitosa em minha vida!

Agradeço o imprescindível apoio financeiro da CAPES, pela concessão de bolsa de estudo no período do doutorado por intermédio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) para a pesquisa de campo no México.

Gratidão ao Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), unidade Distrito Federal, na Cidade do México, via Programa de Profesores-Investigadores y Estudiantes Huéspedes.

Agradeço à minha mãe: esse jeito próprio do seu coração de ver além dos olhos, de ouvir além dos ouvidos, de sentir a textura dos sentimentos. Mãe, grata por me educar para a vida. Essa é a herança mais preciosa que você me deixa. Esta vitória também é sua! Obrigada pelo amor incondicional!

Ao meu pai que, de maneira singular, está presente comigo. Às vezes, a gente nem precisa mesmo de palavras, para agradecer a vida que nosso pai e nossa mãe nos deram, só por me permitem e aceitam que eu nascesse: gratidão eterna.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, sobrinhas e sobrinhos, cunhadas, cunhados e agregad@s, pela presença constante em minha vida, mesmo à distância; agradeço pelo estímulo e pela intensa convivência (juntos e misturados). Com vocês, me sinto em casa, vestida de mim mesma. Faço um agradecimento particular às minhas irmãs. Com vocês, experimento nitidamente a dádiva da troca nesse longo caminho de aprendizado do amor. Porque família é tudo!

Muchísima gracias, sincera, carinhosa e imensurável à turma da “quarta geração” dos Diplomados, em Tehuacán, Puebla, México. Vocês foram um presente precioso que veio embrulhado com o papel bonito de cada momento novo. Agradecidíssima pela acolhida, pelo carinho, pela convivência, pelas excelentes comidas, por criarem espaço em mim para aprendermos juntos e por compartilhar comigo um pouco de suas vidas. Por muitas e muitas vezes, agradecerei a esses professores de sentimentos sem paredes, expandidos para trocas. Em especial, a essas pessoas que fizeram minha alma “*alagada*” e que espalharam luzes de sorrisos e abertura de alma: a Rebeca, Inocência, Eusebia, Catalina, Maria de los Angeles, Chuchu, Toña, Eusebia Taxis Salazar, Fortunata, Juanita (*in memoriam*). Que nós não deixemos adormecer a ideia de um mundo que possa acordar sorrindo. Pra toda gente. Pra todo ser. Pra toda vida. *!El mundo donde quepan muchos mundos!*

A minha amiga Tereza, amiga-irmã de alma, é de uma boniteza singela compartilhar com você parte de minha jornada de vida. Nossa amizade toca nossos corações, e eles descansam na alegria de viver. Obrigada pela força, acolhida, abrigo, por dividirmos o amor e luz, pela arte de cozinhar, sem pressa, inventando cardápios saborosos regados com música para lá de especial. Dedico a você esta tese, como você dedicou a sua a mim. Às nossas vitórias mútuas, hoje e sempre. *!Muchas gracias, chica!*

Ao povo Xakriabá, ao povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi e ao povo Pataxó da aldeia Barra Velha, agradecidíssima pelas ricas trocas de experiências e aprendizado. Orgulho-me das flores que vieram à tona só porque tiveram a coragem de cultivar e cuidar das sementes do Calendário, às vezes, juntos e, muitas vezes, separadas. É um *continuum* trabalhoso, mas transmutador. Os espaços crescem cada vez mais e os enxergamos nas “colheitas” dos trabalhos realizados e, assim, semear novas sementes já transformadas para transformar-se continuamente, por adubos de novos conhecimentos, num processo cíclico. Obrigada, povos de alma guerreira e afetuosa.

Meu eterno agradecimento a Diana Rocha e Irma Hernández, pela amizade, confiança e por compartilhar diálogos e um pouco de suas experiências comigo. Desejo-lhes sucesso, em qualquer coisa, não importa o quê, esperanças novinhas em folha, todos os dias, o no calor mais bonito da vida, e que não percam de vista os sonhos e as ideias da alegria deste trabalho e em suas vidas. Força para manter esperanças acesas do Calendário, como velas que iluminam o educar na vida. Fiquei muito honrada em descrever suas experiências nesta tese.

À minha amiga Soninha, que esteve e está sempre presente em minha vida, minha amiga-irmã, não importa o quanto às vezes seja trabalhoso o nosso caminhar, o quanto às vezes enfrentamos as densas nuvens que escondem o nosso próprio sol, ou quantas vezes seja preciso

recomeçar. Combino com você que não vamos desistir daquilo que acreditamos, lutaremos sempre. Então, às nossas vitórias abundantes e prósperas, cada vez mais crescentes! Sempre juntas com Olguita que colore as nossas vidas. E pode acreditar que continuaremos juntas para o que der e vier.

Obrigadíssima à minha orientadora e amiga, Ana, por ter me aceitado como orientanda, que possamos jogar a rede no rio da vida e, quando a recolhemos, que venha desdobrada um punhado de persistência que nos renovará e preencherá de luzes, que se avoluma a cada dia. Foi uma longa caminhada, mas deu certo. Agradecida pelas muitas trocas e aprendizados. Obrigada também por me ajudar a criar condições de eu permanecer em Belo Horizonte; isso a gente só faz quando confia, então, obrigada pela confiança. Agradecida por compartilharmos trabalhos no OEEI/UFMG e OBEDUC. As dificuldades, às vezes, nos deram trabalho, mas foi e é uma colheita muito, muito maior.

Agradeço à minha coorientadora María Bertely Busquets: todo encontro que verdadeiramente nos toca é uma espécie de milagre oferecido por fios invisíveis. Que *regalo bueno de la vida* e é você que veio enfeitar meu universo. Mais que isso: agradeço por me permitir conviver com você, mulher guerreira, inspiradora e de coração sempre aberto. *Gracias por sembrar com el alma*, dedicação e amor ao trabalho, às experiências e aprendizados com o MII e compartilhar com as pessoas interessadas.

O meu imenso agradecimento aos membros da banca de qualificação: Maxim Repetto, Verônica Mendes, Márcia Spyer e Shirley Aparecida de Mranda. Suas contribuições me fizeram ver as coisas sob outras perspectivas, encontrando preciosidades. Apreciei o entrelaçamento das reflexões que me despertaram que me permitiram reinaugurar, junto às minhas reflexões e críticas, novos olhares nos detalhes mais singelos. Os desafios, as limitações, não deixaram de existir. Deixaram apenas de ocupar o espaço todo.

Muchísimas gracias ao meu amigo Stefano pelo companheirismo, acolhimento e companhia no México, pelas trocas de leituras e experiências com o MII, que fizeream florescer e brotar, no meu jardim, flores renovadas, tecendo momentos novos de aprendizados.

Um agradecimento mais profundo a Consuelo. Consu, você foi também meu florir no México, é uma alma generosa, leve como uma brisa e me convidou a dar boas risadas soltas. *Gracias por todo*.

Minha gratidão a Rossana (*in memoriam*), pela mulher guerreira, forte tenaz, incansável em fazer realidade o trabalho com o MII. Que semeou essas sementes *sanas* em todos nós que convivíamos com você. Aprendemos a acreditar no trabalho com o MII. A palavra, às vezes, perde-se diante de sentimento tão grande. Esteja em paz e na luz!

Agradeço imensamente a Lucinha pelo apoio, companheirismo e aprendizado nesse tempo todo de estudos na UFMG. Às vezes, tenho a impressão de que alguns sorrisos como os seus são ondas que começam no coração, brincam de sol nos olhos e, instantaneamente, levam clarão para a boca, para o rosto todo, para a vida inteirinha. Você é sorriso e samba!!!

A Shirley, pela amizade sempre cuidadosa e amorosa, ensinando com humanidade. Você tem um coração com foco no afeto. Coração humano é feito as borboletas, espalhar pólen de luz, alegria, amor nesse imenso jardim da existência.

A Leila, pela amizade, pela lindeza do seu coração, de ações tão delicado, que esgarça o tecido e deixa a nossa alma toda de fora para respirar aquilo que nos faz bem. Nossa convivência se enraíza. Raiz sempre se nutre constantemente. Que nossas alegrias durem naquilo que nos importa, e sorria da beleza singular da vida. Gratidão pelo acolhimento em sua casa no momento que eu mais precisei. Obrigada pela afetuosidade, pelo incentivo nas horas que eu estava mais que cansada.

A Jovina, amiga que me descortinou meu mundo em Roraima. Com seu jeito encantador, borda delicadezas no tecido do existir, no acender de algumas luzes ao abrir as portas do seu coração e de sua casa. Acredito que a vida nos deu a possibilidade de compartilhar lindas alegrias e ideias nutridas na luz, com nosso príncipe Saulinho. Impossível saber o que a vida pode nos trazer a qualquer instante; ela me trouxe vocês. Continuamos na nossa caminhada, juntas!

A Maxim, com o trabalho com o Calendário, às vezes, o pensamento de como trabalhar com o MII anda em círculos, em torno de pontos nos quais não achamos soluções imediatas. Mas nós não temos apenas um lápis de cor; temos a caixa inteira. Essa experiência nos faz parecerem passarinhos que têm asas do lado de fora para voar, para experimentar. E, ainda, temos asas do lado de dentro, para seguir aprendendo e experimentando. Um brinde às ajudas mútuas!

Gratidão a Márcia por esse tempo todo de convivência em Belo Horizonte. E nossa bonita jornada em nosso trabalho com o Calendário desde o início e, principalmente, por trazer e experimentá-lo na UFMG e me chamar desde o princípio para eu participar desse caminhar e descobertas, pois convivemos muitas experiências gratificantes juntas.

Gratidão às minhas amigas Alma Gracinda e Maria Regina. Com vocês eu aprendo cada vez mais a felicidade recomeça sempre, floresce, esparrama seus ramos, compartilhar seus frutos e flores, dentro de amizade saudáveis e dignas.

À tia Cristina. Falo sobre nossa convivência, a qual manteve o frescor do dia. Falo a partir do pedaço de doçura que não foi maculado. Da porção amorosa que saiu ilesa às

vicissitudes da vida. Fiquei ouvindo-a sobre as receitas que lhe davam água na boca e a comer sua saborosa comida. Obrigada pelo seu coração grande e generoso, pelos cuidados e incentivos para comigo na fase de escrita, por me emprestar seu computador para finalizar minha tese, aqui me faltam palavras, talvez uma se encaixe: gratidão. E por participar comigo: “Êta, mundo bom!” E que seja doce! Sila!

A Flávia Renata Moreira, que me fez sentir com um pouco mais leveza a parte final da escrita, conversou comigo com o coração. Sentou ao meu lado e me sorriu com aquele sorriso bom que acontece quando a vida da gente se sente olhada com amor.

A todos os professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, sempre me apoiando nas questões acadêmicas, durante esses anos de estudo. A vocês, os mais sinceros agradecimentos. Em especial, a Rose, Danielle e Gilson, pessoas generosas e acolhedoras. Obrigada pela ajuda nos momentos complicados.

À autora Ana Jácomo, também por suas lindas e delicadas palavras em suas poesias, das quais tomei a liberdade de me inspirar, parafrasear e descrever alguns trechos.

E, finalmente, os meus agradecimentos aos “seres divinos”, mensageiros de luz, que sempre estiveram e estarão comigo pelos caminhos da vida continuamente; e que me orientem sempre!

Breves palavras aos povos indígenas

A civilização ocidental não pegou totalmente minha origem africana e não esqueci... **Quando reuníamos em torno dos mais velhos para ouvir a riqueza de sua sabedoria e experiência.** Era um costume dos nossos antepassados, e **na escola tradicional em que crescemos. Ainda hoje respeito os mais velhos da nossa comunidade e gosto de conversar com eles sobre os velhos tempos,** quando tínhamos nosso próprio governo e vivíamos em liberdade.

(MANDELA, 2010, p. 40)

RESUMO

Esta pesquisa busca descrever e analisar a proposta político-pedagógica na perspectiva do Método Indutivo Intercultural (MII), e seu uso como referência nos aportes teóricos, metodológicos e práticos desse método, que desencadeiam uma práxis reflexiva e crítica. Em particular, as categorias de apropriações e interaprendizagens foram usadas para compreender a interrogante do “como” que essas duas categorias se evidenciaram nos processos de formação continuada, os quais envolveram o desenvolvimento da docência, principalmente, no ensino e na aprendizagem dos professores indígenas, e depois dos estudantes de quem eles são professores. Para isso, foram analisadas as referências de educação diferenciada, no Brasil, e da educação intercultural bilíngue, no México, direcionadas aos povos indígenas. Nesse sentido, os processos de formação continuada foram analisados em dois projetos de pesquisa empreendidos no Brasil pelo OEEI/UFMG, PIBID/FIEI, e pelo Curso de Diplomados, no México. Fez-se um enquadramento metodológico que ajudasse a compor e compreender o entrelaçamento dos elementos desta pesquisa, assim como Gasché (2008a; 2008b), Bertely Busquets (2015; 2011), Rockwell (2000; 2010), Peirano (1995), Daniels (2003), Walsh (2009), Quijano (2009), entre outros, que auxiliaram na compreensão da análise. Um dos resultados foi a busca para entender em que medida e em quais dimensões poderia ser coconstruído um projeto educacional próprio, pois cada contexto situado, estudando com a proposta pedagógica intercultural do MII, sofreu ressignificação na forma de se trabalhar e de construir os instrumentos pedagógicos como os calendários e as *tarjetas*, diversamente de como trabalham no México. Outras questões importantes foram as dimensões apresentadas com essa proposta, que evidenciaram um entrelaçamento nas dimensões da construção epistêmica, filosófica, de relações éticas, do território como matriz formadora, da interculturalidade, da ética, da jurídica, da diversidade, da diferença, da coconstrução da vida cotidiana/material e espiritual na presença da cultura na escola e outros. O trabalho de campo foi realizado no México, cuja experiência já existe há mais de 20 anos; no Brasil, ele existe há seis anos. Buscar no México as experiências traz a ideia de compor um tecido de aportes que podem auxiliar na formação dos professores brasileiros com o MII, mesmo que as experiências venham de contextos diferentes, mas os elementos estruturantes do método são o mesmo, porém, e é flexível o suficiente para ajustar em qualquer contexto, sem o esvaziamento de seus pressupostos. O MII pode ser considerado mais uma estratégia nas práticas educativas que se configura como uma possibilidade de formação continuada contextual para a coconstrução de uma escola indígena diferenciada. Ainda, para entender como o MII aterrissa na escola e como esse método contribui para efetivar uma escola indígena com seus próprios recursos específicos. Elegeram-se dois casos emblemáticos de experiências vividas, de uma professora brasileira e outra professora mexicana, buscando evidenciar que diálogos depreendem e quais as características nas práticas educativas evidenciam com os elementos dos diferentes contextos, o que e como que aparecem nas distintas formas de se trabalhar os processos das atividades sociais e os significados que delas surgem, para seguir, num momento posterior, com o fim de exercitar a articulação com os conhecimentos ditos científicos.

Palavras-chave: Educação Diferenciada: diálogo Brasil e México. Método Indutivo Intercultural. Apropriação e Interaprendizagem. Formação Continuada de Professores Indígenas. Circulação de conhecimentos indígenas não indígenas.

RESÚMEN

Esta investigación intenta describir y analizar la propuesta político-pedagógica a partir de la perspectiva del Método Inductivo Intercultural (MII), así como su uso como referencia en los aportes teóricos, metodológicos y prácticos de este método, que promueven una praxis crítica y reflexiva. De manera más específica, las categorías de apropiaciones y interaprendizajes fueron empleadas para entender la interrogante del “cómo” que esas dos categorías se hicieron presentes en los procesos de formación continua. Procesos que implicaron el desarrollo de la docencia, principalmente, en el enseñanza y en el aprendizaje de los profesores indígenas y, después, en sus propios estudiantes. Para ello fueron analizadas las referencias de educación diferenciada, en Brasil, y de educación intercultural bilingüe, en México, ambas dirigidas a poblaciones indígenas. En este sentido, los procesos de formación continua fueron analizados en dos proyectos de investigación llevados a cabo por OEEI/UFMG, PIBID/FIEI, en Brasil, y por el Curso de Diplomados, en México. Se propuso un marco teórico que ayudase a configurar y comprender las intersecciones de los elementos de esta investigación, según Gasché (2008a; 2008b), Bertely Busquets (2015; 2011), Rockwell (2000; 2010), Peirano (1995), Daniels (2003), Walsh (2009), Quijano (2009), entre otros, que ayudaron en la comprensión del análisis. Uno de los resultados fue entender en qué medida y en qué dimensiones podría ser construido un proyecto educacional propio, ya que en cada contexto estudiado, según la propuesta pedagógica intercultural del MII, se identificó una resignificación y un cambio notable en la forma de trabajar y de construir instrumentos pedagógicos, como calendarios y las tarjetas en el caso de México. Otros temas importantes fueron las líneas destacadas a partir de esta propuesta, en donde se muestran las intersecciones entre las dimensiones de la construcción epistémica, filosófica, de relaciones éticas, del territorio como matriz formadora, de la interculturalidad, de la ética, de la jurídica, de la diversidad, de la diferencia, de la construcción de la vida cotidiana/material y espiritual en la presencia de la cultura en la escuela y otros espacios. El trabajo de campo fue realizado en México, en donde se tiene una experiencia de más de 20 años, y en Brasil en donde existe desde hace seis. Procurar experiencias en México entretejer un conjunto de aportes que pueden auxiliar en la formación de profesores brasileños como el MII, no obstante esas experiencias provengan de contextos diferentes, los elementos estructurantes del método son lo mismo, y resultan lo suficientemente flexibles para ajustarse a cualquier contexto, sin perder la esencia de su propuesta. El MII puede ser considerado una estrategia en las prácticas educativas que representa una posibilidad de formación continua y contextual para la construcción de una escuela indígena diferenciada. Incluso, para entender cómo el MII aterriza en la escuela y cómo ese método contribuyó para, efectivamente, llevar a cabo una escuela indígena con sus propios recursos. Se eligieron dos casos emblemáticos de experiencias vividas, el de una profesora brasileña y una mexicana, buscando evidenciar los diálogos que se originan y cuales son las características de la practica educativa a partir de los elementos de los diferentes contextos, por qué y cómo que éstos emergen en las diferentes formas de trabajar los procesos de las actividades sociales y los significados que de ellas surgen, para seguir, posteriormente, con el fin de ejercitar la articulación con los conocimientos definidos como científicos

Educación diferenciada: diálogo Brasil y México. Método inductivo intercultural. Apropiación e interaprendizaje. Formación continua de profesores indígenas. Circulación de conocimientos indígenas y no indígenas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ADDs	Académicos del Sistema Indígena
ANPIBAC	Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Conselho Consultivo Indígena
CEN	Conselho Nacional de Educação
CEPCNNI	Centro de Educación Primaria y Capacitación para niños y niñas Indígenas
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIESAS	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social
CONACYT	Fondo de Cooperación Internacional en Ciencia y Tecnología
CRADLE	Centro de Pesquisa em Atividade, Desenvolvimento e Aprendizagem
CVN	Ciências da Vida e da Natureza
DEI	Dirección de la Educación Indígena
DEI-Puebla	Secretaria Pública de Educação de Puebla
DF	Distrito Federal
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EB	Educação Bilíngue
E EI	Educação Escolar Indígena
EIB	Educação Intercultural Bilíngue
EZLN	Ejercito Zapatista de Liberación Nacional
FaE	Faculdade de Educação
FIEI	Formação Intercultural de Educadores Indígenas
FORMABIAP	Programa de Formação de Professores Bilíngues para a Amazônia Peruana
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IIAP	Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana del Perú
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INI	Instituto Nacional Indigenista

LEPEPMI	Licenciatura em Educação Pré-Escolar e Fundamental para o Meio Indígena
LLCV	Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MII	Método Indutivo Intercultural
OBEDUC	Programa do Observatório da Educação
OEEI/UFMG	Observatório da Educação escolar indígena da Universidade Federal de Minas Gerais
OEI	Organização de Estados Iberoamericanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPINAC	Asociación de Profesores Nahuas
PAED	Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural
PAN	Partido de Acção Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIEI-MG	Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais
PND	Plano de Desenvolvimento
PRI	Partido Revolucionário Institucional
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
REDIIN	Red de Educación Inductiva Intercultural
REUNI	Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE-MG	Secretaria de Educação de Minas Gerais
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaria de Educación Pública
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIL	Summer Institute of Linguistics
SIMAC	Sistema de Melhoramento e Adequação Curricular
SPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNAM	Universidade Autônoma do México
UNEM/EI	Unión de los Mastro para uma Nueva Educacion em México y Educadores Independientes
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os estados que trabalham com o MII no âmbito do OEEI/UFMG e do PIBID/FIEI	57
Figura 2 – Calendário Sociocultural textual.....	97
Figura 3 – Calendário de desenhos dos povos ngigua, ngiba e nahua – Puebla 2013	98
Figura 4 – O Calendário Sociocultural quadrado: Comunidad de Smalael (La Esperanza)	99
Figura 5 – Parte da frente e de trás da <i>tarjeta</i> elaborada no México	101
Figura 6 – Uma ideia de interseção de construção e epistemes	143
Figura 7 – Capa da primeira versão do Calendário Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi	183
Figura 8 – Os quatro tempos identificados.....	184
Figura 9 – Processo da atividade social do “ritual das águas”	185
Figura 10 – Atividade Social: “ritual das águas”.....	185
Figura 11 – Atividade das mulheres: “ritual das águas”.....	186
Figura 12 – Atividade dos homens: “ritual das águas”.....	186
Figura 13 – Atividades da comunidade: “ritual das águas”	187
Figura 14 – Atividades das crianças e jovens: “ritual das águas”	187
Figura 15 – Indicadores da atividade social “ritual das águas”	188
Figura 16 – Capa da primeira versão do Calendário de “Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xakriabá”	189
Figura 17 – Identificação do “Tempo da Seca”.....	190
Figura 18 – Atividade Social: “Festejo de São Pedro”	190
Figura 19 – Resignificação do Calendário da aldeia Xakriabá Prata: forma descritiva	191
Figura 20 – Resignificação do Calendário da aldeia Xakriabá Prata: forma gráfica	192
Figura 21 – Resignificação da <i>tarjeta</i> da aldeia Xakriabá Prata: Urú de Aprendizagem	193
Figura 22 – Caderno de registro das atividade social: Vamos fazer urú?.....	194
Figura 23 – Resignificação da <i>tarjeta</i> Pataxó, o <i>têhêy</i> : “aprender o ritual e as brincadeiras no terreirão familiar”	195
Figura 24 – Os cinco estados mexicanos que trabalham com o MII	209
Figura 25 – O estado de Puebla	210
Figura 26 – Tehuacán, região da Serra Negra	211
Figura 27 – A divisão das zonas das escolas indígenas na região de Tehuacán	212
Figura 28 – A cobertura das regiões atendidas pela <i>Jefatura de Sector 5 de la Educación Indígena</i>	212

Figura 29 – Banner de boas-vindas nos Diplomados, em espanhol e em línguas indígenas .	220
Figura 30 – Algumas comidas típicas da região de Tehuacán: comer e educar	221
Figura 31 – Os professores indígenas no primeiro dia de aula dos diplomados	221
Figura 32 – O cerimonial de recepção e os diplomantes	222
Figura 33 – Os diplomantes em sala de aula na sessão de sábado	223
Figura 34 – Dinâmica de sensibilização com os diplomantes	229
Figura 35 – Compartilhando experiências	230
Figura 36 – Faixa de boas-vindas aos participantes da oficina presencial.....	231
Figura 37 – Quadro-modelo dos indicadores: elaboração dos Calendários	232
Figura 38 – O exercício de relacionar as atividades sociais com os indicadores e os meses .	233
Figura 39 – O desenho dos círculos circuncêntricos e as cores dos indicadores escolhidas pelos diplomantes.....	233
Figura 40 – Acompanhamento dos professores da UNEM/EI, Juan	234
Figura 41 – Construindo o Calendário Socionatural	235
Figura 42 – Alguns momentos de interaprendizagem	236
Figura 43 – Interaprendizagem entre professores formadores e diplomantes, professora Irma e professora Eusebia	237
Figura 44 – Mostrando o resultado da elaboração do Calendário	237
Figura 45 – Início da terceira oficina	239
Figura 46 – Elaboração de um Calendário Socionatural em formato textual.....	239
Figura 47 – Os professores formadores Chuchu, Toña, Eusebia, Manoel e Gustavo	240
Figura 48 – Imagem do passo a passo de como se elaborar uma <i>Tarjeta de Interaprendizaje</i>	241
Figura 49 – Desenhando <i>tarjetas</i>	242
Figura 50 – <i>Tarjeta</i> produzida por Rebeca, lado da frente.....	243
Figura 51 – <i>Tarjeta</i> produzida por Rebeca, lado de trás	244
Figura 52 – Acompanhamento da elaboração da <i>tarjeta</i> pelo professor formador Chuchu ..	244
Figura 53 – Acompanhamento pela professora formadora Antonia (Toña)	245
Figura 54 – Apresentação dos trabalhos preliminares com as <i>tarjetas</i>	246
Figura 55 – Apresentação das informações da <i>tarjeta</i> na língua indígena	246
Figura 56 – Desenho de uma <i>tarjeta</i> na língua indígena	247
Figura 57 – Início da apresentação da mostra fotográfica	248
Figura 58 – A professora Irma.....	255
Figura 59 – Algumas crianças (estudantes) da professora Irma	256

Figura 60 – A professora Irma com pais e crianças no trabalho da pesquisa colaborativa na comunidade.....	263
Figura 61 – As crianças no trabalho para a pesquisa das atividades sociais	263
Figura 62 – A professora Irma conduzindo as crianças para a alfabetização no território	264
Figura 63 – A participação dos pais das crianças na alfabetização no território.....	264
Figura 64 – Espaços de interaprendizagens: pais, crianças e a professora Irma	265
Figura 65 – Mais momentos de interaprendizagem.....	266
Figura 66 – A experta ensina as crianças como começar a trabalhar com o <i>elote</i>	267
Figura 67 – Descascando e tirando as folhas que envolvem o <i>elote</i> : as crianças observam o processo.....	268
Figura 68 – Preparando para debulhar o <i>elote</i>	268
Figura 69 – O <i>elote</i> pronto para ser debulhado	269
Figura 70 – As crianças aprendendo a descascar e tirar as folhas que envolvem o <i>elote</i> : o fazer da atividade social.....	269
Figura 71 – O fazer na atividade social do elote: interaprender das crianças	270
Figura 72 – O <i>elote</i> pronto para ser debulhado. Interaprendizagens múltiplas: crianças, experta e a professora.....	270
Figura 73 – A professora Diana Rocha	275
Figura 74 – Foto da Escola Oaytomorim e Diana com os estudantes	275
Figura 75 – Exposição dos materiais educativos e as professoras Diana e Vanildes	277
Figura 76 – E explicação dos materiais educativos produzidos	278
Figura 77 – Apresentação da atividade social “Vamos usar a casca da mandioca?”	278
Figura 78 – A participação do Sr. Valdemar Ferreira dos Santos	282
Figura 79 – A saída com os estudantes para a pesquisa colaborativa para pesquisar uma atividade social	283
Figura 80 – Desenho do Urú de Aprendizagem produzido pelos estudantes.....	284
Figura 81 – A professora Diana e seus estudantes apresentando o resultado dos trabalhos com o Calendário.....	284
Figura 82 – Compartilhamento dos resultados do trabalho com o Calendário com a comunidade da Prata.....	285
Figura 83 – A atividade social “Vamos produzir farinha de mandioca?”.....	286
Figura 84 – Descascando a mandioca	287
Figura 85 – Mandiocas descascadas	287
Figura 86 – Massas de mandioca colocadas em bacias	288

Figura 87 – Torcer a massa de mandioca.....	288
Figura 88 – Torrar a farinha de mandioca.....	289
Figura 89 – Ensacar e armazenar a farinha de mandioca.....	289

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
1 BUSCAS, ENCONTROS, DESENCONTROS: O CAMINHO METODOLÓGICO E A INCURSÃO NO CAMPO DE PESQUISA.....	42
1.1 Os primeiros passos para delinear o caminho metodológico da pesquisa	42
1.2 A abordagem etnográfica da pesquisa da Educação Escolar Indígena (EEI)	46
1.3 A pesquisa documental, descritiva e analítica.....	48
1.4 Algumas concepções que sustentam a pesquisa	49
1.5 O que estamos entendendo como processo de formação continuada no Brasil	53
1.6 As experiências de formação continuada com o MII no OEEI/UFGM	55
1.7 Os coautores da pesquisa	57
1.8 As entrevistas	61
1.9 A produção dos dados.....	65
1.10 Incursão no campo de pesquisa e convivência intercultural e de interaprendizagens	66
2 O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL	69
2.1 Situando o Método Indutivo Intercultural.....	69
2.2 Alguns aportes teórico-metodológicos do MII.....	81
2.3 Explicitando os fundamentos do Método Indutivo Intercultural.....	84
2.4 A interaprendizagem	85
2.6 As atividades sociais.....	88
2.7 O fazer nas atividades sociais	90
2.8 Os instrumentos pedagógicos do MII.....	92
2.8.1 Calendário Socionatural	92
2.8.2 As <i>Tarjetas de Interaprendizajens</i>	100
2.9 Os materiais educativos já produzidos sob a metodologia do MII no México.....	102
2.10 A concepção sintática da cultura explicitada no MII	103
2.11 O território no MII: matriz formadora	105
3 INTERCULTURALIDADE, ESCOLA DIFERENCIADA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE (EIB)	112
3.1 A entrada da interculturalidade na EEI	113
3.2 A Interculturalidade nas reformas educativas na América Latina.....	123
3.3 Uma reflexão sobre escola indígena diferenciada	126

3.4	Algumas implicações para a coconstrução de escola indígena diferenciada.....	128
3.5	A expressão escola diferenciada e seus limites	130
3.5.1	Uma possível elaboração da diversidade a partir das normatizações da categoria escola diferenciada	136
3.6	Tensionamentos que envolvem uma escola indígena diferenciada	139
3.7	Mundos diversos: como possibilidade para a coconstrução e apropriação para uma escola diferenciada indígena.....	140
3.8	Educação dos povos indígenas no México: Educação Intercultural Bilíngue (EIB)	147
4	AS EXPERIÊNCIAS COM O MII NAS AÇÕES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E NO MÉXICO	157
4.1	O FIEI-Turma Única: o ponto de partida para o desenvolvimento com o MII, em Minas Gerais e na Bahia.....	158
4.2	A disciplina “Uso do Território”: a gênese do trabalho com o MII em Minas Gerais e na Bahia.....	164
4.3	Formação de professores indígenas no Brasil com MII	168
4.4	Como são as ações de formação continuada no OEEI/UFMG.....	170
4.5	As condições de apropriação e de interaprendizagem no processo de formação continuada da pesquisa com o Calendário.....	181
4.6	Algumas impressões de apropriações e interaprendizagens dentro dessas experiências.....	196
5	AS EXPERIÊNCIAS COM O MII NO MÉXICO NO PROCESSO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: DIPLOMADOS	203
5.1	Os diplomados: contexto de formação continuada	203
5.2	De que lugar, para que, com qual finalidade e de quem falo: a quarta geração dos Diplomados em Tehuacán	209
5.3	O Plano de Estudos dos Diplomados	216
5.4	As sessões aos sábados: “sesiones sabatinas”	223
5.5	Algumas impressões sobre as sessões aos sábados.....	225
5.6	As oficinas presenciais: “talleres”	227
5.7	Algumas impressões sobre as oficinas	248
5.8	Possibilidade de aprendizados criados nos Diplomados.....	249
6	EXPLORANDO EXPERIÊNCIAS COM O MII A PARTIR DE DUAS INTERLOCUTORAS PRIVILEGIADAS.....	252

6.1	Entrevistas emblemáticas de duas professoras indígenas: Diana e Irma	252
6.2	A professora María Irma Gómez Hernández, de Chiapas, México	254
6.3	Algumas impressões da entrevista textualizada: diálogo com a professora Irma	271
6.4	A professora Diana Rocha, de Minas Gerais, Brasil	274
6.5	Algumas impressões da professora Diana: interlocução/colaboração em diálogo.....	290
6.6	Algumas impressões das entrevistas textualizadas a respeito das experiências e apropriações de Irma e Diana	294
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE UM ESTUDO EM ANDAMENTO	295
	REFERÊNCIAS.....	313

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena (EEI) necessita ser discutida. É uma questão emblemática e emergente no Brasil, e este trabalho pretende dar uma contribuição nessa direção. Para tanto, enveredou-se pelos estudos dos processos de formação continuada dos professores indígenas, na perspectiva de uma proposta educativa intercultural apoiada no Método Indutivo Intercultural (MII), que está sendo empreendida no Brasil e no México.

Buscou-se discorrer sobre essas experiências nos dois países, tendo como objetivo analisar como esses professores experimentaram tal formação contexto mexicano para que, com aportes surgidos dela, pudessem desenvolver um diálogo que aponte as condições que geram e explicam os processos de apropriações e interaprendizagens desse método, em contextos situados no Brasil, com o intuito que essa proposta seja mais uma possibilidade para auxiliar na coconstrução de uma escola indígena diferenciada brasileira.

As experiências do México nos ensinam aportes importantes, mas é no contexto de cada comunidade que esse método pode mostrar a sua potência em ser uma proposta que pode favorecer a coconstrução de uma escola diferenciada. A formação no México aporta muito a formação do Brasil. Atualmente, essa proposta educativa com o MII é empreendida em cinco estados mexicanos: Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michiacán e Yucatán.

O Brasil e o México são dois países onde nascem projetos de educação voltados para os povos indígenas que são distintos e semelhantes, pois passaram e passam por processos históricos de configurações arquitetadas por orientações de organismos internacionais que foram incorporadas às políticas educacionais que cada país adotou.

Levanta-se a hipótese de que uma forma de se ver algumas dessas aproximações seja pelo diálogo de experiências e pelo desenvolvimento de uma proposta educativa intercultural, como é o caso do MII.

Há tempos os elementos da educação diferenciada me inquietam e geram interrogações várias. São muitas as perguntas, e muitas imprecisões desafiadoras nas respostas. Uma parte dessas perguntas talvez possa ser respondida por minhas análises, que abordam as experiências vividas e acumuladas na prática educativa, ou seja, os processos de educação continuada de professores indígenas do Brasil e do México.

É necessário esclarecer o que compreendo pela expressão “educação diferenciada” no Brasil. Diferenciada é um dos princípios da EEI, que é interligada a outros: a uma educação específica, intercultural, bilíngue e comunitária. Esse conjunto de princípios embasa (ou deveria

embasar) a compreensão do mundo, em especial, em relação aos processos educativos dos povos indígenas.

Na educação diferenciada, divisamos o ensejo que ela possa afirmar as dimensões da prática educativa/política em várias dimensões: da autodeterminação, da cultura, da cidadania, da interculturalidade, éticas, filosóficas, jurídicas, da produção de epistemes próprias. Com isso, pode-se abrir a possibilidade de articular essas dimensões com outras dimensões de diferentes tradições de pensamento e conhecimentos. Desse modo, é possível efetivar as políticas da diversidade com o reconhecimento das diferenças étnicas, em consonância no mover-se da vida nos contextos situados.

Diferenciada implica que cada escola tenha a autonomia para colocar em prática suas próprias experiências singulares em articulação com as culturas (MONSERRAT, 2004). Sabemos que existem vários tipos de autonomia, e ela é entendida aqui na dimensão educativa.

No Brasil, o termo “processos próprios de aprendizagens” foi assegurado como direito no artigo 210 da Constituição da República, de 1988, e o termo “educação diferenciada” foi consagrado nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e nas legislações subsequentes que a normatizam e detalham. Essa educação foi forjada por vários preceitos, desde a especificidade em currículos, metodologias, propostas pedagógicas, políticas, até a gestão participativa na formação de professores, entre outros (BRASIL, 1988; LDB, 1996).

Outra questão que a ela é associada, ainda que timidamente, diz respeito à autorrepresentação dos indígenas em um cenário social mais amplo. Tornar essa prerrogativa mais operante contribuiria para sustentar um debate, reflexão, teoria e prática com atores sociais internos e externos aos contextos situados. Isso poderia pautar e potencializar as reais demandas educativas dos povos indígenas, com vistas à resolução de suas problemáticas nessa área, direcionado a ações efetivas (BRASIL, 1996).

No México, a política educacional voltada aos povos indígenas está fortemente ligada ao enfoque da Educação Intercultural Bilíngue (EIB), portanto mais voltada aos princípios da questão linguística, e está amparada em dispositivos legais. Esse tipo de educação se reveste, como no Brasil, de complexidades quanto à sua operacionalidade nas escolas das comunidades indígenas (BUENABAD, 2015).

Nesse sentido, no México a expressão “educação diferenciada” não consta escrita dessa forma na política educacional, mas as problemáticas postas e algumas orientações observam que na educação dos povos indígenas deve ser levada em conta a situação de cada contexto situado. Com isso, podem-se considerar outros indícios de semelhança da EEI, nos dois países,

da coconstrução de uma educação própria de cada escola indígena.

Foram em subprojetos do OEEI/UFMG e do PIBID/FIEI que esse método se tornou eixo da pesquisa educativa intercultural no processo de formação continuada, com base nas primeiras pesquisas embrionárias na disciplina Uso do Território.

O OEEI/UFMG foi configurado como projeto de pesquisa da Faculdade de Educação da UFMG em 2009. Sua criação não se voltava somente a buscar financiamento, mas, principalmente, foi assentada no desejo de se criar uma estrutura para serem desenvolvidas atividades de pesquisa no que se refere à EEI nas aldeias. Foi criado a partir do Programa de “Observatórios de Educação”, induzidos pela CAPES/MEC, mas sua atuação não dependeu exclusivamente desse programa (OBEDUC). Desde a criação do OEEI/UFMG, o trabalho prosseguiu e se modificou ao longo dos anos.

O projeto inicial foi elaborado por ocasião do primeiro edital do OEEI/CAPES/MEC, no bojo das políticas voltadas para a EEI. São várias as configurações dos observatórios, assim como os seus objetivos e as atividades que desenvolvem em diferentes do Brasil. Já no segundo edital, o programa CAPES/OBEDUC não abriu um edital específico para a EEI, a qual se tornou um tema dentro do edital geral. Isso significou desenvolver os projetos em duas etapas, com características e objetivos distintos.

O programa OBEDUC se desenvolve em parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI/MEC¹; foi criado pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, e tem por objetivo

fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES – e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos na pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado.

Desse modo, o OEEI/UFMG é parte do OBEDUC, mas não se limita a ele. Eles têm os mesmos objetivos e financiamentos, os quais acontecem da mesma forma e dentro da mesma política educacional. O OEEI/UFMG até o momento teve duas etapas de projetos promovidos pela CAPES/MEC, com características, objetivos e financiamentos distintos.

1) O primeiro projeto, com vigência de 2010 a 2012, tinha as seguintes características: funcionava em Núcleo em Rede (composto por 3 universidades): Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ),

¹ Disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). O projeto foi intitulado “Práticas de Interculturalidade, Plurilinguismo e Aprendizagem nas Propostas de Formação de Professores nas Escolas Indígenas: Explorando Perspectivas Transdisciplinares”.

Ele continha quatro subprojetos, a saber: 1) Interculturalidade e Formação de Professores Indígenas: Análise das Experiências em Curso; 2) Infância Indígena e Aprendizagem; 3) Seminário “A Educação Escolar Indígena e as Línguas”; 4) Tradução e Interculturalidade.

O objetivo geral era de articular as atividades de pesquisa então existentes nos diferentes programas de pós-graduação das instituições parceiras, de forma a promover um diálogo entre as diferentes perspectivas disciplinares e temáticas. Esse diálogo foi buscado tendo como referência as áreas temáticas do núcleo e se articulou, principalmente, em torno da proposta da Interculturalidade e Plurilinguismo, seja na implementação das escolas indígenas, seja nas propostas dos cursos de formação de professores indígenas. Um segundo objetivo foi o de desenvolver pesquisas que viessem a cobrir lacunas da investigação dentro das áreas temáticas, de forma a fornecer ulteriores subsídios para propor e avaliar as práticas das escolas indígenas e de formação de professores.

2) O segundo projeto, em vigência entre 2013 e 2017, denominou-se Programa Observatório da Educação, Edital nº 049/2012, e tem as seguintes características: funciona também em Núcleo em Rede, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e Universidade Federal de Roraima (UFRR). O projeto intitulou-se “Práticas de Conhecimento e Práticas de Convivência: Explorando Perspectivas Transdisciplinares da Educação Diferenciada nas Escolas e Comunidades Indígenas e Quilombolas”, e tem as seguintes componentes temáticas: 1) a construção de instrumentos para a educação escolar indígena diferenciada (Calendário das Práticas Socioculturais); 2) os processos rituais e a vida cotidiana dentro dos fundamentos da cultura (a articulação entre o físico e o espiritual) como instâncias para explorar e conhecer os processos próprios de aprendizagem; 3) processos cotidianos de gestão da escola diferenciada; 4) práticas e processos de bilinguismo, revitalização linguística, pedagogias da oralidade e a interação entre diversas linguagens na produção de material educativos específico para as escolas indígenas.

O objetivo geral relativo a cada componente temática é

investigar a implementação da proposta do calendário sociocultural/cultural/natural como instrumento pedagógico junto a diferentes povos indígenas, que habitam diferentes biomas (Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Taurepang e Wai-Wai (RR), Xakriabá (MG), Pataxó – MG e BA); investigar a atualização dos processos rituais em suas especificidades e em suas possíveis relações com a escola, em função da história de cada povo indígena (Baré, Yanomami, Ye'kuana, Guarani); investigar dimensões da vida cotidiana nas quais se encontram imersos os processos de aprendizagem, com particular atenção para as práticas femininas e o envolvimento das crianças na produção e reprodução da comunidade (Yanomami, Ye'kuana, Xakriabá, Kaingang); investigar as práticas de gestão das Escolas Indígenas (MG) e quilombolas (MG) tendo em vista a promoção das condições necessárias à implementação das diretrizes curriculares previstas para essas escolas; identificar saberes específicos produzidos por gestores, docentes, lideranças e sábios indígenas e quilombolas a partir das experiências de gestão da educação escolar diferenciada em curso. Investigar a língua portuguesa em contextos (bi)multidialectais/(bi)multilíngues; investigar a arte verbal indígena e quilombola e as relações transculturais entre línguas, artes verbais e tecnologias; investigar as pedagogias da oralidade em relação aos processos próprios de aprendizagem das Comunidades Indígenas; e descrever e analisar os materiais específicos presentes e aqueles demandados por estudantes e professores nas Escolas Indígenas e quilombolas, com especial atenção para a interação entre diferentes línguas e linguagens (GOMES, 2014, p. 5).

Acrescentou-se a temática da educação quilombola, que não constava anteriormente do OEEI/UFMG, e que foi inserida no projeto do OBEDUC, no item da temática indígena. Já em relação ao do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/FIEI) alguns dos professores bolsista desse Programa participam conjuntamente da formação continuada com os professores juntamente com os professores indígenas do OEEI/UFMG.

O programa PIBID/FIEI também foi promovido pela CAPES/MEC. Ele funciona por meio de propostas e projetos de iniciação à docência nas instituições federais e estaduais de ensino superior, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).²

Diferentemente do OBEDUC, que é apresentado por grupos de pesquisadores indígenas e não indígenas, as propostas dos projetos de iniciação à docência são apresentadas em um único documento contendo todas as iniciativas da instituição. Por exemplo, no caso na UFMG, funciona o PIBI Institucional, com coordenador geral e as faculdades que aderiram ao programa, as quais também têm um coordenador. Dentro das faculdades, as propostas são divididas em subprojetos. A FaE aderiu ao PIBID e, entre os subprojetos que ela coordena, está alocado o do FIEI. A partir de 2013, houve uma reestruturação no programa e foi criado o

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

PIBID Diversidade. Esse programa visa atender especificamente os povos indígenas e (da educação) do campo. Entre os objetivos desse novo formato está “o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico” (CAPES/MEC, 2016, s/p.).

Uma de minhas motivações para pesquisar o MII tem precedente na minha observação, primeiramente no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), em 2007, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (OEEI/UFMG), em 2010. Nesta formação, foi retomada a demanda colocada pelos professores Xakriabá³, questões colocadas nessa pesquisa que dizem respeito à forma de construir e consolidar uma escola diferenciada, propostas que atendessem essa demanda e como poderiam os professores manejar e remanejar os conhecimentos adquiridos na universidade, no sentido de articular os conhecimentos próprios, a vinculação dos seus projetos de vida com outras tradições de conhecimentos, para transformarem suas práticas educativas nas escolas em que atuavam.

Por consequência, nessas demandas os professores explicitavam também suas inquietações desse educar, essas inquietações e problemáticas são resumidas abaixo nas perguntas que foram formuladas naquele período aos professores do FIEI.

Eles tematizaram as seguintes interrogantes: a) a relação do curso com as práticas pedagógicas (como o curso poderia ajudar a construir aquilo que seria utilizado em sala de aula? Como essa construção poderia auxiliar na forma do professor trabalhar? Como os professores estão resolvendo os problemas educativos em suas escolas, a partir do que foi aprendido no curso? Como o curso está auxiliando os professores a construir um projeto pedagógico que seja realmente respeitado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e utilizado pelas comunidades indígenas?); b) o envolvimento dos professores com os projetos da comunidade (como o curso poderia preparar os professores indígenas para que eles ajudem a satisfazer as demandas de cada povo por melhoria de vida?). Como o curso poderia dar suporte a eles para assessorarem os projetos sociais da comunidade (associações, capacitação de recursos humanos, estágios sociais)? Como o curso poderia ajudar a pensar que tipo de projetos de pesquisa/de plano de vida se torna necessário no sentido da melhoria da vida de nossa gente? Como os projetos de pesquisa se relacionam com os planos e projetos de nosso povo?

³ Reunião acontecida em 2007, quando esses professores eram estudantes do curso de FIEI/PROLIND. Nessa ocasião, solicitaram uma reunião com as professoras Lúcia Helena Alvarez Leite (do eixo curricular Escola e Seus Sujeitos) e Márcia Spyer (do eixo curricular Conhecimento Socioambiental), para discutir tal assunto. Importa salientar que todos os estudantes do primeiro curso de FIEI já eram professores indígenas e estavam no exercício da docência. Esse grupo questionou alguns pontos cruciais do processo de formação universitária que poderiam reverter em melhores e novas práticas pedagógicas, em novas metodologias de ensino e de aprendizagem, na (re)criação do projeto político-pedagógico, entre outras questões.

Esse elenco de perguntas não teve (e talvez ainda não tenha) respostas imediatas. Alguns professores indígenas Xakriabá têm buscado incrementar práticas educativas inovadoras nas suas experiências como docentes, pois foi possível perceber indícios de que eles estão buscando a construção de uma educação própria.

Perguntas semelhantes às mencionadas acima feitas nesta investigação são tematizadas nos projetos de pesquisa de formação continuada na esfera do Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEL/UFMG). Por exemplo, elas reverberam como seriam inseridas no planejamento político-pedagógico da formação continuada, principalmente, em questões como: como e quem escolheriam os elementos da presença da cultura na escola, a vinculação com a comunidade, como validar, recuperar e produzir mais conhecimentos próprios, e como entrelaçar com os demais conhecimentos históricos, entre outras. Essas são questões que produzem tensionamentos e demandam outras estratégias frente aos processos educativos das escolas dos povos indígenas implicados na pesquisa educativa intercultural com o MII.

Outro direcionamento importante para compreender os aspectos deste estudo advém dos resultados da minha pesquisa de mestrado, onde procurei aportes que me ajudassem a entender as experiências da produção de pedagogias próprias, que atendem a um contexto que mostrou que a EEI não é genérica, pois ela se evidencia das mais variadas formas, dependendo dos modos de vida que cada comunidade indígena experimenta em seu contexto. Nesse sentido, o estudo tentou compreender como essas pedagogias próprias poderiam contribuir para a construção de uma escola diferenciada, como elas foram empregadas para tal fim. Assim, desenvolvi a pesquisa intitulada “As ações educativas dos intercâmbios culturais em contexto indígena: estudo de caso do povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, em Itapeçerica/MG” (cf. DA SILVA, 2012b).

O resultado dessa pesquisa revelou que o que é denominado pelos Pataxó de “intercâmbios culturais” é, para eles, uma experiência político-pedagógica, embora esses intercâmbios ainda não façam parte do currículo oficial da escola, porém estão intimamente ligados à educação deles. Estes intercâmbios se configuram como visitas, majoritariamente, de estudantes não indígenas à comunidade indígena. Desse modo, buscam mostrar o “jeito de ensinar Pataxó”, que está relacionado com os modos de viver desse povo.

Na compreensão dos Pataxó, essa é uma tentativa de experimentar pedagogias próprias, com vistas ao exercício da interculturalidade, as quais possibilitem a construção de uma escola diferenciada que seja interligada às dimensões de suas vidas, incluindo sua cosmologia, em atenção às especificidades daquele contexto.

Essa pesquisa apontou também que há embates de forças entre a SEE-MG e a Escola da Aldeia Muã Mimatxi, em termos dos modos de organização dos tempos, dos espaços, dos conteúdos escolares, da avaliação, etc. As “recomendações” da SEE-MG à escola, muitas vezes, repetem formas já preestabelecidas para uma escola convencional, desconsiderando que essas formas interferem na dinâmica sociocultural dos projetos educativos, nas competências e habilidades necessárias para a vida social e produtiva de uma sociedade indígena. E esse tensionamento também é assunto desta pesquisa.

Adentrando no contexto do Brasil, a demanda por estratégias formativas que ajudassem a construir uma educação diferenciada, iniciada com as inquietações dos professores Xakriabá, como elencado acima, e, posteriormente, incorporadas e alargadas no âmbito da formação continuada, teve sua gênese no FIEI-Turma Única. Possivelmente, decorreu dessas inquietações a necessidade de se buscar por novas metodologias que pudessem tentar responder à demanda colocada acima pelos professores indígenas.

A proposta do MII foi formalizada pelo pesquisador Gasché e colaboradores, na Amazônia peruana. Nessa formulação, o autor organiza as finalidades político-pedagógica, que aqui podemos entender como a busca de se ter uma nova forma o movimento da vida cotidiana e espiritual de ler e compreender o mundo, que estão imersos os povos indígenas. Como exemplo, dessas finalidades se encontra: o movimento cultural, do território como matriz formadora e produtora de epistemes que decorrem nele, ou seja, em cada contexto situado perceber e a relação do educar e com ser educado levando em consideração os elementos que o território oferece para isso. Tudo isso interligado à integração indissociável das lógicas próprias, da integração da natureza e sociedade, interligadas à da sintaxe cultural, o mover-se na vida contextual (GASCHÉ, 2008a e 2008b).

Por este e outros motivos, o MII carrega uma forte dimensão política contra-hegemônica, contornada pelas múltiplas facetas que se manifestam na práxis político-pedagógica das realidades locais.

Há várias formas de compreender o MII, e principalmente encontrar maneira várias de operacionaliza-lo, de acordo com as situações do contexto, também depende para que finalidade se usa esse método. Para isso, corresponder as partes estruturantes do método é fundamental, porque o MII só se torna uma proposta educativa educacional porque existe nela uma especificidade que a coloca mais uma possibilidade de romper com o ensino e a aprendizagem convencional, assim, um ensejo declarado é romper com a grade escola, e fazer com que todos os espaços do contexto seja um lugar de aprendizado potencial, como o educar no seio familiar,

entre os membros de dada comunidade. E articular esses aprendizados na escola com outras formas de pensar e de conhecimentos não indígenas.

Nesta pesquisa, estuda-se o pano de fundo para a compreensão e contribuição do MII situado nas condições de apropriação e de interaprendizagens dos professores indígenas nos cursos de formação continuada, nos contextos pesquisados. A referida apropriação é baseada na explicação de Rockwell (2000), de acordo com as necessidades, condições e expectativas dos seus contextos. Ao analisar a formação continuada dos professores indígenas do Brasil e do México, é possível constatar a existência de variadas formas de apropriação que constituem as interaprendizagens e que possibilitam mostrar a interação dos professores com a própria experiência dessa formação. E a interaprendizagem compreende um aprendizado um com o outro, onde os aprendizes estão em ação objetivas e subjetivas (BERTELY BUSQUETS et al., 2015), em que há a possibilidade de uma experiência se entremear às outras e, assim, produzir conhecimentos e intercompreensão intercultural.

Na esfera do FIEI/PROLIND⁴, essa demanda se refletiu na disciplina nomeada Uso do Território, a qual é paradigmática na EEI de Minas Gerais, porque faz parte do currículo básico da EEI da SEE/MG. A disciplina combina as experiências das escolas indígenas e da formação do magistério no Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG). Dada a sua importância na EEI do estado, ela também faz parte da proposta curricular do FIEI, tendo sido da turma única e sendo, agora, da turma de entrada regular.⁵

Possivelmente, a demanda por uma nova metodologia, no interior da disciplina Uso do Território, surgiu pelas inquietações anunciadas acima; diante disso, estabeleceu-se a possibilidade do diálogo inicial com o MII. Esse método foi ressignificado pelos professores de Minas Gerais e Bahia por “Calendário”.

Vale dizer que, desde que entrei em contato com os estudos sobre o Calendário até as experiências práticas com os professores indígenas Xakriabá e Pataxó, chamou-me atenção a forma como se propõem educar-se por meio das atividades e práticas socioculturais de cada realidade situada. Percebi, então, que a escolarização não se resumia às paredes da escola. É mais que isso: os professores que se tornam professores pesquisadores, como é a proposta de formação no FIEI, investigavam suas próprias práticas de convivência e de conhecimentos.

⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

⁵ Em 2010, antes do término da Turma Única, ocorreu a entrada da primeira turma do Curso Regular na UFMG, também denominado FIEI, e, no Curso de Turma Regular, por meio do REUNI, como os cursos de 2010 a 2011 eram concomitantes, para nos situarmos sobre qual FIEI falávamos, fazíamos a seguinte distinção: FIEI/PROLIND (Turma Única) e FIEI/REUNI (Turma Regular). Hoje, chamamos o curso simplesmente de FIEI. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 març. 2016.

Essas práticas referem-se aos contextos formativos determinados e originados nas experiências e nas interações (GOMES, 2014).

A fim de me aprofundar ainda mais nos estudos da formação do Calendário e, assim, procurar por mais respostas, bem como entender a forma como outras experiências eram vividas, apropriadas e interaprendidas em outros contextos distintos, dirigi-me ao México a fim de “beber na fonte”, para fazer o doutorado sanduíche, no período de setembro de 2014 a agosto de 2015, no Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), unidade do Distrito Federal, na Cidade do México, sob a orientação da professora investigadora María Bertely Busquets.

A opção por fazer um doutorado sanduíche foi guiada por dois critérios importantes: primeiro foi que a experiência do MII frutificou no México, onde esse trabalho já está consolidado há mais de 20 anos, envolvendo os professores indígenas locais. E o segundo é que escolhi fazer o trabalho de campo em um curso de formação continuada para professores indígenas fundamentada na perspectiva do método, promovida pelo CIESAS, por meio da *Red de Educación Inductiva Intercultural* (REDIIN), que é um dos projetos desenvolvidos no *Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco* (LLCV), na Componente: *Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*.

Para melhor contextualizar as experiências dessa formação de trabalho de campo no México, inicio dizendo que a proposta educativa intercultural com o MII nasceu em Chiapas, no âmbito da *Unión de los Maestros para una Nueva Educación em México y Educadores Independientes* (UNEM/EI), em um emblemático momento político do país, como apontamos acima: o Movimento Zapatista iniciado em 1994. No início de suas atividades, alguns professores (UNEM/EI) faziam parte da base de apoio desse movimento, entre cujas demandas está a luta por uma educação autônoma e libertária. Hoje, esses professores são os formadores dos Diplomados no México.

Hoje, existem na UNEM/EI educadores chamados Educadores Independentes (EI), que ainda são da Base Zapatista. Também, há o caso particular dos intitulados autônomos, isto é, alguns professores que reconfiguraram os princípios da escola autônoma e trabalham somente e junto com as expectativas educativas de suas comunidades. Nessas comunidades, a educação é realmente desvinculada do Estado. Mesmo que esses educadores atualmente não se declaram integrantes do Movimento Zapatista, eles não se desvincularam totalmente.

A segunda razão por que houve a opção de fazer o trabalho de campo no México é que seria interessante procurar por pistas que mostrassem como é a formação continuada fundamentada com o MII, nos chamados “Diplomados” e, como possui duplo objetivo,

nomeiam-se “Diplomados”, contendo *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena* através da *Elaboración de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*; essas pistas provocadas decorrem das experiências da autora no Brasil. E também porque se considerou interessante conhecer como essas experiências poderiam se comunicar, apoiar, retroalimentar e contribuir com as experiências desenvolvidas no OEEI/UFMG, ou seja, quais indícios de aproximação poderiam indicar. E ainda compreender como eram as experiências dos professores indígenas mexicanos que se formavam no MII e quais eram os desdobramentos dessas experiências nas escolas em que eles atuavam.

Vale esclarecer que tais Diplomados são capitaneados pelo CIESAS/LLCVF/REDIIN e que os observados para esta pesquisa foram os que ocorreram no município de Tehuacán, no estado de Puebla, México, em parceria com a *Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 211*, que também conta com os professores-formadores indígenas Maya, UNEM/EI, provenientes do estado de Chiapas (BERTELY BUSQUETS, 2013). Foram direcionados aos professores indígenas da região de Tehuacán, pertencentes a vários povos. Alguns desses professores também são coautores deste trabalho.

O trabalho de campo mostrou um novo foco de análise, ao se acompanhar os Cursos de Diplomados em Tehuacán no período de outubro de 2014 a agosto de 2015, nas sessões que aconteciam aos sábados e nas oficinas presenciais. Participei de quase todas as sessões, em trabalho de imersão nesse curso. Assim, compreendi que a formação se tornou mais pertinente e, a partir dessa compreensão, a qual já explicada acima entender o processo de formação a partir do MII e as condições de apropriações e interaprendizagens com tal método.

Revedo alguns estudos

Em Minas Gerais, há ainda poucos estudos sobre a formação continuada que contemplem os contextos indígenas, mas há uma longa experiência nesse campo, de mais de 20 anos, há um acúmulo da construção de muito material, desenvolvimento desde o PIEI/MG, porém eles não estão, em sua grande maioria, sistematizados e divulgados.

De maneira geral, podemos encontrar parte dos estudos realizados no formato de teses, dissertações ou relatórios de viagens. Entretanto, estritamente no tocante ao estudo dos processos de formação continuada em relação ao MII na UFMG, não havia nenhum estudo acadêmico. Nesse sentido, o acúmulo das experiências nos projetos de pesquisa do OEEI/UFMG e do PIBID/FIEI, dentro do período de mais de seis anos, é que possibilitou a

produção de materiais documentais satisfatórios, os quais possibilitariam refletir sobre essa experiência, como propõe esta tese.

Para mostrar alguns estudos com o MII, primeiro no México, reporto àquele realizado por Sartorello (2013a), em nível de doutorado, intitulado *Conflicto, colaboración y coteorización de un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*. O autor fez uma análise crítica do processo de coteorização intercultural, usando o Modelo Curricular de EIB da UNEM/EI, e mostrou como, ao longo de sua observação sobre esse método, ele foi sendo coteorizado por meio das experiências vividas pelos professores indígenas em Chiapas.

Outro estudo é de Guarnero (2014), em nível de mestrado, cuja dissertação se intitula *Experiencias interculturales y trayectorias escolares de maestros ngiguas en la región de San Marcos Tlacoyalco, Puebla*. Este se situa entre os temas da interculturalidade vivida e dos processos de identificação étnica. Ou seja, a partir da noção de experiência, a autora interroga a maneira de viver a interculturalidade pelos sujeitos, quais sejam seus sentidos, e reconstrói a identidade étnica de professores *Ngiguas*, os quais foram “diplomantes”, ou seja, participantes da formação inspirada no MII.

Do Brasil, um estudo em nível de mestrado de uma professora indígena que passou pelo Curso de Formação Continuada no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFRR, Léia da Silva Ramos, denominado seu estudo de *A mulher indígena no processo de formação social e cultural e a construção de propostas curriculares para a escola na Comunidade Indígena Araçá da Serra / T. I. Raposa Serra do Sol* e realizado em 2013, também foi contemplado nas leituras feitas para esta investigação. A finalidade da pesquisa de Ramos (2013) foi abordar os processos de transmissão e de aquisição dos conhecimentos relativos ao processo social de formação da mulher indígena para, assim, poder pensar propostas curriculares voltadas para a escola naquela comunidade. Ela ainda descreve e analisa algumas atividades sociais realizadas por mulheres, utilizando-se do método indutivo intercultural, e propõe ações educativas factíveis de serem desenvolvidas na escola indígena.

Outros estudos serviram de inspiração na medida em que se aproximaram das temáticas de educação diferenciada: De Alvarez-Leite (2002) temos o estudo sobre a *Escuela, movimientos sociales y ciudadanía*, em que a autora centra sua análise na compreensão da relação entre escola, cidadania e movimentos sociais, visando propor a construção de uma escola diferenciada, democrática e comprometida com a causa indígena; mostra um panorama de contradições socioeconômicas e educativas no contexto brasileiro, tomando como referência a formação no magistério, a partir do PIEI-MG.

Já Silveira (2010), na pesquisa relativa à *Tradição Maxakali e conhecimento científico:*

diferentes perspectivas para o conceito de transformação, enfatiza que há convergência entre os dois pensamentos, o próprio e o com base científica, e que eles podem convergir na sala de aula para criar o que Gasché (2004) chama de intercompreensão intercultural entre índios e são índios, indicando um possível caminho para o ensino de ciências nas escolas indígenas.

A pesquisa de Silva (2011) intitulada *Os Xakriabá: escola e “cultura”*, analisa as relações interétnicas implicadas nos processos relativos à EEI entre os Xakriabá, dando ênfase às relações e interlocuções a partir das quais se deu o ingresso desse povo no Curso de Magistério do PIEI-MG. Além de analisar a reação dos demais atores envolvidos no programa, faz uma interlocução com a educação diferenciada e a interculturalidade.

Por sua vez, Escobar (2012) investigou *Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o “desenho da mente”, a “tinta no papel” e a “mão na massa”*. Nesse estudo, apontou que o associativismo, com os projetos sociais com o povo Xacriabá, define qual forma de participação dos sujeitos é delineada e vivenciada, dentre outros fatores, a partir das concepções engendradas nas relações de poder local, mostrando, com isso, como são tensas e negociadas, refletindo-se no vínculo das pessoas na própria comunidade.

Mendonça (2014), na tese *“Fechando pra conta bater”*: a *indigenização dos projetos sociais Xakriabá* (2014), construiu um foco analítico nas práticas de numeramento e descreveu os modos pelos quais essas práticas veiculam as diferentes racionalidades que geram e oportunizam a identificação de confronto entre racionalidades de “fora” e de “dentro”. Fez também uma inserção no processo de educação diferenciada, mas este não era o centro de sua análise. Seu estudo ajuda a compreender, em especial, a questão das racionalidades múltiplas que ocorrem na EEI.

Também existem artigos produzidos que dialogam com o MII, especialmente pelos pesquisadores das universidades de Minas Gerais e Roraima. Identificamos 04 livros, 10 trabalhos de conclusão de curso e 10 artigos. Abaixo estão relacionados os artigos e as temáticas neles tratadas:

- *Nuevas experiencias en educación indígena en Perú, México y Brasil. Modelo inductivo intercultural, de la sintaxis de la cultura a la pedagogía política* (2010 de Maxim Repetto e Zulema Gelover Reyes. Essa publicação propõe compartilhar e refletir sobre a investigação da docência intercultural de três regiões: Selva Peruana, Chiapas e Roraima. Descreve os momentos iniciais da pesquisa com os professores indígenas e não indígenas, com apoio do MII, na Licenciatura Intercultural da UFRR.

- *Indigenous Scholastic Education in Roraima, Brazilian Amazon: Intercultural Conflicts in Constructing Educational Proposals*, de Maxim Repetto. Esta obra mostra experiências embasadas em três debates conceituais que emergiram no contexto do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da UFRR. Uma dessas experiências se remete aos trabalhos iniciais com os conceitos do MII, baseada numa avaliação autocrítica e reflexiva das referidas experiências.
- *Tradição Maxakali e conhecimento científico: diferentes perspectivas para o conceito de transformação*, de Silveira e Mortimer (2011). Busca elementos para planejar o ensino de ciências em escolas indígenas; procurou encontrar convergências e divergências entre a tradição Maxakali, grupo indígena de Minas Gerais, e o pensamento científico, focado nas transformações químicas.
- *El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas en los estados de Minas Gerais e Bahia, Brasil* (2012a), da autora Lucilene Julia da Silva. Este texto discute o contexto do emprego do Método Indutivo Intercultural com os professores de Minas Gerais e Bahia e aponta as impressões deles sobre essa proposta educativa.
- *Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas*, de Maxim Repetto (2012). Apresenta uma experiência e as reflexões surgidas de uma investigação educativa junto aos povos indígenas de Roraima apoiada no MII.
- *Experiências educativas no território Indígena Xacriabá: uma alternativa pedagógica vinculada às atividades socioculturais*(2012), de Lucilene Julia da Silva, Vanildes Gonçalves e Diana Rocha. Este escrito mostra como alguns professores indígenas Xakriabá estão desenvolvendo o MII e como apontam os avanços e desafios dessa experiência nas escolas em que atuam.
- *Ensino de Ciências e interculturalidade: a formação de educadores indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)* (2013), de Juarez Valadares et al. Traz uma reflexão teórica sobre a experiência curricular do curso de FIEI, na área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN), com a finalidade de aprofundar a compreensão do diálogo intercultural entre os saberes tradicionais dos povos indígenas e o conhecimento científico.

- *A formação intercultural para os povos indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): desafios e possibilidades* (2014), de Juarez Melgaço Valadares e Marina de Lima Tavares. Nesse trabalho se também encontra uma discussão sobre o currículo do curso de FIEI na área de CVN. O objeto da reflexão são os conteúdos de Física, Química e Biologia, os quais são integrados por temas unificadores, e se os professores indígenas adotam uma organização do trabalho ancorada no que denominam Calendário Socionatural, que tem como fundamentação tanto as novas metodologias quanto as atividades sociais desenvolvidas em seus territórios.
- *Formação de professores indígenas e ações de divulgação no espaço o conhecimento UFMG* (2014), de Leonardo Marques Soares e Sylvania Sousa do Nascimento. Nesse escrito, discutem sobre o processo de formação de professores indígenas, que tem ganhado relevância cada vez maior no campo das Ciências da Educação. Tomam como ponto central para esse debate a área da Astronomia.
- *Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas en Roraima, Brasil* (2015), de Maxim Repetto e Fabíola Carvalho. Nesse texto, analisam as experiências de investigação educativa intercultural da Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR, argumentando que, desde 2010, orientam professores indígenas na aplicação do MII.⁶
- *Avanços e desafios na produção de materiais educativos inspirados em pedagogias indígenas* (2015)⁷, de Lucilene Julia da Silva. Problematiza a produção de materiais educativos específicos da EEI, com base nos aportes da pesquisa educativa apoiada na emergência das pedagogias indígenas apoiadas pelo Método Indutivo Intercultural.

A aplicação do trabalho com o Calendário no OEEI/UFMG não produziu um resultado igual ao do México, que foi e ainda é a inspiração desse trabalho na universidade brasileira, e também produziu resultados diferentes nos artigos elencados acima. E o mais importante: produziu diferentes resultados nas comunidades implicadas na pesquisa, fruto das apropriações formuladas em cada contexto local.

⁶ **Revista Desacatos**, n. 48, maio-ago. 2015, p. 50-65.

⁷ Congreso Internacional de Americanistas - 55 ICA: Conflicto, Paz, Construcción de Identidades en las Américas, San Salvador, 2015.

Assim, este estudo gira em torno das seguintes interrogações: Como ampliar a EEI para fora da escola? E como fazer para que essa EEI não se restrinja somente a escola? Como é o diálogo entre na formação do MII no Brasil e no México, com os aportes do MII podem contribuir para coconstruir uma escola indígena diferenciada? Que dimensões se sobressaem principalmente nas dimensões de apropriação e interaprendizagem entre os professores indígenas no curso de formação continuada? Em que medida essas formações se aproximam e se distanciam?

O objetivo do presente estudo é descrever e analisar as práxis político-pedagógicas na perspectiva do Método Indutivo Intercultural, evidenciar as apropriações e as interaprendizagens no diálogo entre o Brasil e o México no que concerne à formação continuada nos âmbitos do OEI/UGMG e dos Diplomados, procurando insumos que apontem se esse método contribui para a construção de uma escola diferenciada.

Os objetivos específicos são: a) buscar indícios na formação da experiência brasileira que poderiam dialogar com as experiências do México; b) procurar por aportes para compreender como essa modalidade de formação continuada é abordada, e como essa formação, sustentada em um único método, pode iluminar as experiências desenvolvidas no Brasil, fazendo-se um exercício de uma experiência jogar luz sobre a outra; c) entender como o próprio MII, ajuda a entender as apropriação e a interaprendizagens entre os professores indígenas, com isso, indicar possíveis concepções e interlocuções nos dois contextos situados de produção (quais eram suas elaborações, negociações, conflitos, as ressignificações realizadas em que palco de disputa de interesses elas se comunicavam nesse sentido).

A hipótese do estudo as condições de apropriações e interaprendizagem seriam constitutivas para que evidenciem aspectos diversos como a vinculação com a comunidade, as pesquisas colaborativas no processo de formação continuada na perspectiva do MII, o como uma proposta educativa intercultural alternativa que pode ajudar a preencher o vazio das propostas pedagógicas preestabelecidas por outras instâncias responsáveis pela oferta da EEI.

Para entender a interculturalidade, foi realizado um diálogo com a noção dos estudos pós-coloniais na América Latina, especificamente a colonialidade e a decolonialidade para compreender a relação da formação continuada no bojo do direito da interculturalidade nas relações de poder, saber e ser, na aplicação das políticas educativas da EEI e nos contextos indígenas.

Assim, faz-se uma aproximação do campo de estudo da interculturalidade com a noção dos pós-coloniais, especialmente no que se refere a colonialidade e decolonial do ser, saber e das relações de poderes no campo educativo, principalmente. para Walsh (2006, 2010) e

Quijano (2002, 2009) a colonialidade e da decolonialidade se aprofunda nos estudos os processos históricos na América Latina, e o que se desdobrou do projeto colonial se circunscreve dentro dos interesses e disputas de grupos para manter seu poder dominante, e nesse aspecto gera a subjugação dos chamados subalternizados (WALSH, 2006, 2010; QUIJANO 2002, 2009).

Nesse contexto da América Latina foi situada a interculturalidade como aporte desses estudos, olhando especialmente para as aberturas que os movimentos indígenas possibilitaram em relação às Constituições criadas ou reformuladas que reverberaram nas reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 no contexto latino-americano.

Tal feito de processos de formação continuada dá alguns indícios sobre como os pressupostos teórico-metodológicos do MII e seus desdobramentos poderiam contribuir nesse formato de educação em que os professores indígenas estão implicados. Visa-se mostrar possíveis indícios de um aprofundamento nos aportes do MII que permita apontar que o método possui elementos estruturantes que poderia apoiar esses processos educativos, com os seus princípios educativos e seus instrumentos pedagógicos, bem como as dimensões políticas, jurídicas, ética, filosóficas dele decorrentes.

Assim, percebemos que nossos aprendizados se situam, mais fortemente, em situações do constructo de “mundos diversos”, que nos educam continuamente, ao nos darmos conta do sentido de “(re)criar, (re)atualizar, (re)aprender e/ou (re)construir” situações que oportunizam o participar dos cenários de aprendizagem, propiciados pelas situações formativas que nos orientaram, ao procurarmos educar os cinco sentidos na produção de pessoas dentro das experiências, na tentativa de ter uma aprendizagem transformadora.

Metodologias em construção e abordagens teórico-metodológicas

Ressalto que não realizo aqui um estudo comparativo das experiências ocorridas no processo de formação continuada no Brasil e no México, e sim um estudo contrastivo. Apesar de compreender que a comparação não significa reduzir uma coisa à outra, talvez essa pesquisa possa ser a articulação do MII nos dois contextos, considerando cada perspectiva de formação. A meu ver, isso pode ser comparado porque se busca entender exatamente as discussões, as dimensões, os contextos, as problematizações, para formular prováveis respostas, perguntar quais sejam os arranjos que uma experiência faz da outra, como é que os professores interpelam o Calendário dentro das suas experiências e quais as dimensões que aproximam essas experiências e as distanciam no processo de construção de uma escola indígena diferenciada.

Esse conjunto de situações pode ajudar na compreensão das distinções entre quais questões-chave que os professores trazem e o que eles estão fazendo com isso. Há, ainda, outra pergunta, mas que, pela limitação do estudo, não é possível responder: Por que não consegui ver como os professores colocam em prática na escola a formação nos Diplomados, ou melhor dizendo, os professores transformam suas práticas político-pedagógicas, no “chão da escola”? Mas tenho indícios, a partir do que eles falam, do que perguntam, daquilo que interpelam, dentro do curso de formação, por meio dos discursos construídos nele, bem como nas falas apresentadas nas entrevistas e conversas informais, que me permitem intuir que os interessados na formação têm melhores condições de apropriação e esse é um aspecto que aponta para as consistências do próprio método, as necessidades que ele mesmo traz. Fica, então, aberta uma possibilidade de futura investigação, a qual explore esse viés da temática.

Assim, pelas características assumidas neste estudo, a metodologia empregada é uma combinação de um quadro analítico de métodos, técnicas e procedimentos, que se torna m importantes para compreender um estudo nas complexidades teóricas e conceituais que a pesquisa aborda e, assim, alimenta os debates que em muitos casos são controversos, polissêmicos, polifônicos, etc.

E podem ajudar no entendimento ampliado dos dois contextos de processo de formação que são, como já dito, distintos, no Brasil e no México. Cada um traz sua carga política e educativa, maneiras práticas de desenvolvimento, entre outros, mas que dialogam compondo um quadro analítico passível de interpretação, descrição e análise das questões em pauta.

É nesse espaço, de acordo com o que se propõe nesta pesquisa é que os professores indígenas experimentam uma nova proposta no Brasil de processo formativo permanente e aprofundada que leva em conta seu contexto situado balizado por um método que auxilia nesse fazer educativo específico. E por meio dessa proposta educativa intercultural, alguns professores implicados nessa proposta já vislumbram os resultados com as contribuições do MII, em suas ações da prática de ensino e de aprendizagem. E algumas transformações já estão sendo desenhadas como, por exemplo, elaborar e executar seus próprios projetos educativos em seus contextos (PEIRANO, 1995; ROCKWELL, 2000; DANIELS, 2003; CERVO; BERVIAN,1996).

O Calendário usa o conceito de “cultura sintática”, que busca respostas as partir de todo mover da vida e dentro da compreensão de mundo que as pessoas se apropriam de comunidade determinada. (GASCHÉ, 2008a; 2008b). São os fatos observáveis e que estão na dimensão do espiritual.

Cultura e território são dimensões que podem ser consideradas como estratégia que possibilita juntar outras dimensões na EEI, o que é crucial. Trata-se de dimensões que, nas escolas convencionais, não têm centralidade, mas escolas indígenas sim.

No capítulo 1, são tratados os processos metodológicos desenvolvidos nas diversas etapas que compõem a pesquisa, bem como os demais procedimentos pertinentes. Pretendeu-se, assim, descrever os contextos nos quais se desenvolveu a presente investigação, o trabalho de campo realizado e os cuidados éticos da pesquisa. Busca-se, igualmente, descrever o processo de definição dos critérios para a seleção dos coautores, como também trazer um breve relato a respeito das experiências da pesquisadora ao viver e investigar sobre a interculturalidade no México.

Já no capítulo 2, realiza-se breve apresentação para mostrar a fundamentação do Método Indutivo Intercultural (MII) e explorar as fundamentações que embasam esse método. A fundamentação mostra como essa proposta educativa intercultural se expressa como política, pedagógica, epistêmica, jurídica, ética e jurídica e reverbera no processo de formação continuada dos professores indígenas. O MII carrega um projeto político que estimula uma visão crítica e reflexiva da cultura, do território e da integração indissociável da sociedade e da natureza, nos projetos educativos nas escolas indígenas.

O capítulo 3 se dedica a explorar o princípio da interculturalidade, assentando a análise nos resultados dos processos políticos dos movimentos indígenas. Para tanto, esse tema foi tratado dialogando com os estudos decoloniais. Foram abordadas também algumas Constituições da região para mostrar como a questão da etnicidade foi tratada na criação ou remodelação das reformas educativas, que definiram a interculturalidade como direito e princípio de referência da EEI. Além disso, mostramos como se deu o processo de educação diferenciada no Brasil e a EIB no México.

Por sua vez, no capítulo 4 são abordadas as ações do processo de formação continuada no âmbito dos projetos do OEEI/UFMG e PIBID/FIEI, no Brasil. Procuramos mostrar como se configuraram as experiências e as condições de apropriações e interaprendizagens resultantes da pesquisa educativa intercultural com o MII, as quais, ao longo dos anos, vão sendo construídas e ressignificadas, ampliadas em cada contexto.

O capítulo 5 se configura como desdobramento do capítulo anterior, em que são mostradas as ações do processo de formação continuada e foram descritas as ações do processo de formação continuada no curso dos Diplomados, no México. Diante da descrição das duas experiências, tenta-se evidenciar como elas contribuíram para a construção de uma educação

diferenciada, empregando a estratégia dos processos de formação continuada dos professores indígenas do Brasil e do México e buscando aproximar as experiências feitas nos dois países.

O capítulo 6 mostra duas experiências desenvolvidas em escolas com o apoio do MII, no México e no Brasil. Foram escolhidos e analisados dois casos, o da professora Xakriabá Diana Rocha, do Brasil, e o da professora Maya Irma Hernández, do México, pois essas duas experiências indicam possibilidades de análise mais em profundidade para mostram as condições em que cada professora fala de suas experiências quando o método aterrissa na escola. Além disso, foi possível perceber que esses casos exemplificam características de várias facetas de aplicação do método, e isso pode iluminar o trabalho com ele. Seguem-se a esse capítulo as Considerações Finais de um estudo em andamento e as referências empregadas nesta tese.

1 BUSCAS, ENCONTROS, DESENCONTROS: O CAMINHO METODOLÓGICO E A INCURSÃO NO CAMPO DE PESQUISA

Este capítulo procura mostrar a combinação das abordagens metodológicas empregadas nas diversas etapas que compõem esta pesquisa. Com essas abordagens, buscou-se uma orientação do caminho de procedimentos a ser percorrido no decurso da pesquisa, com o intuito de evidenciar como os professores indígenas, em suas práticas político-pedagógicas, manifestam seus modos e experiências de se apropriar e interaprender com o uso do enfoque do Método Indutivo Intercultural (MII) no espaço da formação continuada.

Busca-se, igualmente, descrever os coautores de pesquisa e trazer um breve relato a respeito das experiências da pesquisadora, ao viver e investigar sobre a interculturalidade no campo da pesquisa no México.

1.1 Os primeiros passos para delinear o caminho metodológico da pesquisa

A importância dos aportes conceituais das ciências sociais para a pesquisa em educação é enfatizada por Silva (2006), que afirma que, no diálogo entre educação e ciências sociais, podemos ancorar as formulações dos atos educativos, visando embasar as pesquisas em uma teoria crítica, que possa sustentar epistemologicamente as metodologias, para que estas respondam às interrogações atuais postas pelos mundos diversos, de acordo com os interesses que a pesquisa em foco apresenta (SILVA, 2006).

Inicialmente, esta pesquisa apresentou a necessidade de se buscar mais elementos para se aprofundar, problematizar, tensionar aproximações e distanciamentos nas condições de apropriações e interaprendizagens dentro do processo de formação continuada no Brasil e no México. Houve também a necessidade de se buscar subsídios que mostrassem quais diálogos essas categorias comunicaram e foram percebidos nas experiências educativas que surgem desses encontros formativos de diferentes professores indígenas com o MII, na esfera do seu processo de formação continuada. Nesse sentido, foram realizadas, primeiramente, pesquisas exploratórias para tal fim.

Desse modo, pretendeu-se caracterizar com mais nitidez as problemáticas que emergiram de modo que se acercaram com as questões explicitadas nesse campo de estudo, ainda pouco explorado no Brasil. A pesquisa exploratória, como proposto em Selltiz et al. (1974, p. 60), serve para “a obtenção de informações sobre possibilidades de realização de

pesquisa em situação de vida real [...] Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema é pouco explorado”.

Cabe salientar que, num primeiro momento, meu interesse de pesquisa estava voltado ao estudo mais detalhado das experiências dos professores indígenas que desenvolviam o chamado Calendário Sociocultural⁸. E, por este ser um tema ainda pouco abordado, como apontado acima, fiz estudos exploratórios a partir do ano de 2013. Depois, o trabalho de campo foi direcionado ao estudo dos processos de formação continuada no Brasil e no México.

Inicialmente, fiz uma tentativa de trabalho de campo na cidade de Boa Vista, em Roraima. Dirigi-me para lá a convite de um grupo de professores do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que também trabalham com o MII.⁹ Foi o espaço do curso de Licenciatura Intercultural (LI) desse instituto onde começou a primeira experiência de desenvolvimento do MII no Brasil.¹⁰ Desde 2010, esse grupo vem desenvolvendo o trabalho com MII na formação superior com os professores indígenas, como uma proposta educativa intercultural inovadora dentro dessa formação, em conjunto com as propostas já desenvolvidas na LI. Naquele curso, o método é denominado, como na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de Calendário, porém usa a extensão “Cultural”, sendo chamado de Calendário Cultural (REPETTO; CARVALHO, 2015, p. 50),¹¹ enquanto na UFMG é denominado de “Calendário Sociocultural”.

Foi esse conjunto de experiências e buscas, de encontros e desencontros, que me levou a pensar em desenvolver uma pesquisa com algum povo indígena de Roraima que privilegiasse esse método na sua formação e nas escolas em que professores indígenas exerciam a docência.

Para conhecer esse contexto, permaneci em Roraima por dois meses¹², no período de aulas presenciais os professores indígenas têm LI. Nas atividades, colaborei em aulas a respeito

⁸ Calendário Socionatural é um instrumento pedagógico do MII, conforme abordagem apresentada no capítulo 2. No Brasil, esse instrumento é apropriado e ressignificado, como visto no capítulo 4.

⁹ O curso do Insikiran de Formação Superior Indígena foi criado para atender à demanda de formação superior dos professores indígenas de Roraima. O Insikiran ofertou o primeiro curso de licenciatura intercultural implantado em universidade federal no país.

¹⁰ Essa proposta pedagógica foi levada a cabo pelo professor Maxim Repetto, que fez o seu pós-doutorado no CIESAS, sob a supervisão da professora Maria Bertely, que é a coordenadora da REDIIN. Essa Rede organiza, nos cinco estados do México, as parcerias e os trabalhos com MII nas comunidades indígenas.

¹¹ Na época, essas iniciativas estavam acontecendo por meio de quatro programas que se desenvolvem em ações conjuntas. São eles: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Educação Tutorial (PET) Intercultural, o Programa de Extensão Universitária (ProExt) e o Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Este último trabalha com a componente temática “Práticas e Instrumentos Pedagógicos: a Implementação do Calendário Sociocultural e do Calendário Cultural em Escolas Indígenas no Brasil”. Em 2014, a componente temática passou a ser denominada de “Componente Temática 1: a construção de instrumentos para a Educação Escolar Indígena Diferenciada (calendário das práticas socioculturais)”, de acordo com o Relatório de Atividades Parcial, do ano base de 2014. (Cf. GOMES, 2014).

¹² No período compreendido entre julho e agosto de 2013.

do tema contextual “FP5: Materiais Didáticos”, junto com a professora Jovina Mafra dos Santos, e contribuí com a equipe no planejamento pedagógico pensado lá, além de ter ministrado dois cursos de extensão junto com o professor Maxim Repetto, com temas do Calendário Cultural, quis sejam: Fundamentos Teóricos da Pesquisa do Calendário Cultural, e Explicitação dos Saberes Indígenas. Esses cursos foram ofertados na própria LI, onde também realizei algumas visitas técnicas nas comunidades indígenas de Vista Alegre e Canhauanim, para sondar as possibilidades de o lugar ser apontado como campo investigativo (DA SILVA; ROCHA; GONÇALVES, 2012b).

Esse contexto investigativo mostrou-se inviável, pois, naquele momento, o instituto passava por uma situação conflituosa devido ao clima de instabilidade tanto institucional quanto em relação às demandas dos professores indígenas. Estes questionavam as situações ligadas às esferas de gestão do instituto, ao qual a equipe de professores do Insikiran que trabalha com a proposta do MII estava diretamente ligada. Dessa maneira, não havia condições adequadas para realizar a pesquisa nesse contexto específico.¹³

Nesse ínterim, participei do *Primero Congreso Internacional de Pueblos Indígenas de América* (I CIPIAL) que aconteceu de 28 a 31 de outubro de 2013, em Oaxaca (México). Considerei que essa era uma oportunidade de conhecer algumas experiências com o MII que estão sendo desenvolvidas em cinco estados mexicanos. Nesse país, tive contato direto com os professores indígenas dos estados de Chiapas, Yucatán, Puebla, Oaxaca e Michoacán, e compreendi algumas dimensões da matriz político-pedagógica de desenvolvimento do método, e das experiências educativas em construção.

Nesse congresso, havia um simpósio especialmente direcionado para a discussão de pesquisas com MII, intitulado *Derechos Indígenas y metodologías colaborativas: Autonomía y descolonización en Educación Intercultural*,¹⁴ que foi coordenado pela professora María Bertely Busquets.

Também neste evento, o qual não aconteceu no local inicialmente designado pela comissão organizadora, mas sim na unidade do CIESAS, em Oaxaca, participei de uma oficina de formação na perspectiva do MII, com professores indígenas e não indígenas mexicanos e não mexicanos. Os professores indígenas mexicanos pertenciam aos seguintes povos: a) Yucatán: *Mayas* e *Yucateios*; b) Oaxaca: *Mixtecos*, *Zapotecos*, *Mixe* e *Ayuj*; c) Puebla: *Nahua*,

¹³ Mesmo depois de desistir da pesquisa com os povos indígenas de Roraima, retornei a Boa Vista, agora buscando mais saberes e me acercando mais de meu objeto de pesquisa, entre o período de janeiro e fevereiro de 2014. Nessa ocasião, também participei de aulas na LI e do segundo módulo do curso de extensão Explicitação dos Saberes Indígenas, fundamentado no MII.

¹⁴ Direitos Indígenas e Metodologias Colaborativas: Autonomia e Descolonização em Educação Intercultural.

Ngiva, Ngigua e Mixteco; d) Michoacán: P'urhépecha; e) Chiapas: Ch'ol, Tseltal, Tsotsil e Chuj.

Na aludida oficina (em espanhol *taller*), o objetivo inicial era a reunião geral da REDIIN. Essa rede foi consolidada em 2010 e articula os projetos desenvolvidos por meio do *Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCVF)*¹⁵, do CIESAS. A REDIIN faz parte do LLCVF/CIESAS, e foi criada para ser um espaço de formação coletiva, de apropriação, de interaprendizagem, que possibilita aos seus integrantes o diálogo simétrico sobre as experiências concretas, a análise, a crítica, a reflexão e a valorização dos processos de produção e sistematização dos conhecimentos próprios e seus significados a partir das epistemes produzidas com as reflexões críticas no trabalho que surgem das diversas experiências no desenrolarem-se atividades sociais desenvolvidas pelos professores, e nas reuniões realizadas periodicamente pelos integrantes da *Red*. A REDIIN é concebida como promotora da formação continuada especificamente com os aportes do MII de professores indígenas que se desenvolve nos Diplomados, e em outros projetos (BERTELY BUSQUETS, 2015) do MII (SARTORELLO, 2013a).

O encontro com a equipe da REDIIN abriu-me novos horizontes de entendimento do trabalho político-pedagógico produzido pelo MII, melhor dizendo, da práxis político-pedagógica, pois observei que o método, apesar de ter uma fundamentação teórica que o unifica, baseia-se majoritariamente no *como* cada professor faz uso dele de maneira teórica, metodológica e prática. Compreendi que o MII mostra-se ser flexível e consistente o suficiente para atender às demandas para escola indígena ou para contexto indígena. Essa observação feita aqui se manifestou nas falas dos professores sobre suas experiências nos diversos contextos do México, e que os representantes do Brasil também compartilharam, pois, dependendo do contexto, cada grupo de professores indígenas e não indígenas organiza o trabalho com o MII de acordo com a realidade local e social. A isso chamo de ressignificação.

É importante destacar que minha ida para ao congresso foi fundamental para a escolha do México como contexto investigativo de campo, pois, como mencionado antes, havia muitas questões lacunares quando do início da investigação.

Para poder observar e registrar as experiências dos professores indígenas do Brasil e do México, fez-se a entrada pela formação continuada dos professores indígenas para compreender como a EEI dialogava partindo do pressuposto daquilo que é oferecido pelo encadeamento estruturantes do MII, pois a intenção era juntar as dimensões que surgiram e foram percebidas,

¹⁵ Laboratório de Língua e Cultura Victor Franco.

isto é, entender quais as discussões permeava essa formação, os contextos, quais perguntas um professor faz para o outro, como é que os professores do curso interpelam o MII. Assim, pareceu-me, naquele momento, importante compreender as formas de apropriação e interaprendizagens dos professores nos contextos implicados neste estudo.

Dessa maneira, considere que a melhor maneira de entender tal formação era por meio das condições de apropriação e interaprendizagem como uma possibilidade analítica e de aprendizado. Reafirmando, é disso que se trata aqui: entender o que, em termos de apropriação e interaprendizagem, os professores indígenas do Brasil e do México contribuem com os elementos dessas categorias para a construção de uma EEI num enfoque de diferenciabilidade.

1.2 A abordagem etnográfica da pesquisa da Educação Escolar Indígena (EEI)

A etnografia foi usada neste estudo para observar, viver e acompanhar o processo da formação continuada na formação continuada. Nesse sentido, isto significa observar os episódios *in loco* no México. Vale esclarecer que a formação continuada se inscreve nos chamados Diplomados, que é um curso de desenvolvimento profissional. Esse nome é usado no contexto mexicano. São chamamos de Diplomados porque são dois cursos articulados e sequenciados, o que será visto no capítulo 5 da presente investigação.

Portanto, ver *in loco* como se davam as experiências de formação continuada dos professores indígenas mexicanos foi possível porque fiz o doutorado sanduíche no México dentro do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse Programa faz parte das ações de aperfeiçoamento do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFGM. A universidade escolhida foi o CIESAS, localizada na sede do Distrito Federal, Cidade do México, no âmbito do *Programa de Profesores-Investigadores y Estudiantes Huéspedes*.

Com esse olhar, meu entendimento da etnografia se apoiou em Rockwell (2011), em que diz a importância de se fazer a etnografia no *locus* de pesquisa para

descrever ambientes e narrar processos que não se encontram explícitos em nenhum discurso oficial [...] a experiência nesse terreno nos confronta com a heterogeneidade; [...] permite situar a diversidade cotidiana em uma configuração inteligível, que dá conta da formação social das práticas e dos saberes observados. Por sua vez, o olhar antropológico sugere novas formas de indagar [...] de entender a temporalidade e explorar os vestígios materiais e textuais (ROCKWELL, 2011, p. 14, tradução livre).

Nesse sentido de viver e de se observar a formação continuada nos Diplomados, foi despertando o meu interesse para tecer alguns diálogos sobre as experiências no Brasil e no México. A opção pela etnografia me permitiu explicitar o lugar de onde se fala, o lugar de quem falava, para quem se falava, como e para que se fala.

Dessa maneira, a etnografia foi realizada no curso dos diplomados duplo: *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena*, através da *Elaboración de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*, os quais são articulados pelo CIESAS, impulsionados pelo projeto do LLCVF, na *Componente: Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*. A UPN-*Unidad 211* também conta com os professores formadores indígenas *Mayas* da *Unión de la Nueva Educación para México* (UNEM), que provêm de Chiapas (BERTELY BUSQUETS, 2014).

Esses Diplomados foram realizados em Tehuacán, Puebla, no *Centro de Educación Primaria y Capacitación para Niños y Niñas Indígenas* (CEPCNNI) Porfirio Cordero Pérez, CIS nº 26. Esta escola é um internato que atende estudantes indígenas; nesse local também funciona a *Jefatura de Sector 5 de la Educación Indígena*. Convém reportar que as atividades nas quais acompanhei os Diplomados ocorreram no período de 18 de outubro de 2014 a 4 de agosto de 2015.

Nesse ambiente educativo, mantive um contato mais frequente com as situações de aprendizagens postas nas aulas, as quais ocorriam todos os sábados, chamadas de *sesión sabatinas*, e nas oficinas presenciais, de *talleres presenciales*.

Peirano (1995) defende o viver e o aprender; no caso dos Diplomados, possibilita-se escrever a interpretação e análise do que ocorreu no contexto pesquisado.

O contexto do México me propiciou sair do meu lugar, no qual conduzo, ao mesmo tempo, a presente pesquisa e colaboro no Observatório de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal de Minas Gérias (OEEI/UFMG), com as ações na formação continuada de acompanhamento e aprendizagem com o MII. Esse trabalho no OEEI/UFMG ilustra o familiar, o conhecido, por estar impregnado de familiaridade (PEIRANO, 1995).

Nesse aspecto, a escolha da etnografia como abordagem metodológica se fez na tentativa de se fazer o exercício de trazer o desconhecido para o conhecido, o estranhamento para o familiar, e o familiar para o estranhamento, de acordo com as premissas de Goldman (2006).

Essa ideia está também presente no pensamento de Peirano (1995). Esse exercício possibilita fundamentalmente aproximar-se mais da realidade das experiências que foram

observadas. O processo de formação dos professores indígenas nos Diplomados foi uma nova experiência, na busca diante do novo (DA MATTA, 1978).

Talvez, se eu optasse pelo familiar, pela pesquisa de campo no Brasil, meu olhar não percebesse com mais acuidade o que de fato faz dialogar com as experiências de formação de professores indígenas sustentadas no MII, no México e no Brasil.

1.3 A pesquisa documental, descritiva e analítica

Além da produção de dados para esta investigação, adotei também a análise documental, isto é, a análise de relatos de experiências concretas resultante da formação continuada com o MII no OEEI/UFMG, que está direcionado à construção de uma escola indígena específica e diferenciada.

A produção dos dados que compuseram os relatos das experiências foi realizada a partir das informações encontradas nos relatórios de atividades de pesquisa, nos relatórios de viagens e de atividades dos professores bolsistas do projeto OEEI/UFMG, nas experiências registradas nos encontros de formação em reuniões, encontros, nos Seminários Internos: Socialização e Sistematização das Pesquisas e Experiências Desenvolvidas com o Calendário, nos encontros de acompanhamento de formação nas aldeias no âmbito do OEEI/UFMG. Assim como nos fragmentos do meu lugar de memória, nas minhas anotações dos encontros e percepções.

Poucos foram os documentos de projetos e dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Formação Intercultural para Educadores Indígenas (PIBID/FIEI). Nesse programa, há professores indígenas e não indígenas que participam de subprojetos na esfera da OEEI/UFMG. Cabe ressaltar que o OEEI/UFMG era o projeto que tomava a frente dessa formação, e o PIBID/UFMG era um parceiro que contribuía em muitos momentos para a formação conjunta. E, por isso, denomino nesta tese somente o OEEI/UFMG como espaço da formação continuada.

De acordo com Araújo e Abib (2003), os documentos produzidos nesses dois projetos permitem uma análise dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos, uma vez que foram encontradas informações provenientes de diferentes etapas e anos de trabalho nos dois projetos de pesquisa que serviram para analisar as experiências dos povos Xakriabá e Pataxó, de Minas Gerais, e Pataxó, do sul da Bahia. A isso se acrescentam outros espaços formativos como seminários, congressos, encontros, grupo de trabalho e reuniões de que participei, os quais foram promovidos no âmbito do OEEI/UFMG, e também em outros contextos acadêmicos, sobre temáticas próximas daquelas aqui estudadas.

Outra importante combinação metodológica usada são as abordagens das pesquisas descritiva e analítica. Com a pesquisa descritiva, é possível aprofundar a análise permitindo identificar as distintas dimensões dos fenômenos que ocorrem no decorrer da produção de dados, nos diferentes contextos. Cervo e Bervian (1996, p. 49) informam que a pesquisa descritiva “busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos”.

Assim, nessa conjunção de abordagens tem-se a possibilidade de aprofundar uma discussão embasada nas informações obtidas, permitindo mostrar as contribuições e o entendimento ao conjugar a pesquisa descritiva e analítica não no sentido procurar explicar a relação em que a descrição das experiências advindas da apropriação e da interaprendizagens, na formação continuada dos professores indígenas antevê as contribuições do MII nas situações vividas. Dessa maneira, essas experiências podem ser vistas na ótica dos sujeitos e do lugar onde eles falam extraindo disso as informações foram produzidas (CERVO; BERVIAN, 1996).

1.4 Algumas concepções que sustentam a pesquisa

Outra concepção do quadro metodológico que considero central neste estudo é a compreensão do uso da categoria “apropriação”, principalmente das condições que em que elas foram percebidas nas experiências dos professores indígenas nos dois cursos da formação continuada. Nesse sentido, ela é usada conforme Rockwell (2000). A autora define três planos que abordam a cultura escolar, a partir da perspectiva histórico-cultural, e que se interconectam em vários momentos, refletindo distintas temporalidades presentes na cultura.

Rockwell (2000) define esses planos nos seguintes domínios: a) a longa duração; b) a continuidade relativa; c) a coconstrução cotidiana. Friso que, apesar de a autora vincular essas concepções à cultura escolar, aqui a intenção é usar apenas no que se refere ao terceiro nível, ou seja, a concepção de apropriação. Nesse sentido, assinala Rockwell (2000, p. 20):

La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en [...] (formação), al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretienen las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales, como lo previo Vygotsky. En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales. En este plano, es importante situar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis. La actividad, espacio de la microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto. Por ello es posible decir que a partir del encuentro con la cultura heredada, se produce nueva

cultura, nuevos significados, nuevas prácticas.

A apropriação é tratada por Rockwell (2000, p. 1) como coconstrução, a qual possibilita a ressignificação dos processos cultural, educacional e social, entre outros, na perspectiva de refletir criticamente sobre o caminho percorrido e a percorrer em conformidade com, por exemplo, um posicionamento visando uma educação que se quer construir e reconstruir constantemente com a participação conjunta dos sujeitos da comunidade indígena, para que todo esse processo possa se refletir na escola. Isso porque esse processo é carregado de sentido, significado, ressignificação e perpassa a convivência cotidiana prática/espiritual, assim como atravessa a coconstrução de epistemes de cada contexto indígena.

Rockwell (2000) reporta-se a uma apropriação ativa partindo da compreensão de que as ferramentas e os signos se transformam em significados – e acrescento em sentidos. Dessa maneira, é central pensar que não só os professores contribuem para a formação dos estudantes, mas o inverso acontece igualmente: também os estudantes, ao atuar com o método, formam seus professores. Num olhar mais além, tanto estudantes como professores podem se apropriar dos saberes dos membros da comunidade e vice-versa.

Dessa maneira, na ideia do cotidiano também consideramos a dimensão da espiritualidade, do social, e as formas outras no mover-se permanente nos processos formativos e interliga-se a outras maneiras de denominá-la, como a reatualização, a reconstrução ou a ressignificação do processo formativo.

Rockwell (2000) ainda aponta a atividade humana como unidade básica de análise. Sendo que a atividade humana é foco da Teoria da Atividade, que faz parte Teoria Histórico-Cultural da Atividade Humana (THCA), que interessa a este estudo.

No MII, a atividade humana é redenominada para atividade social e os processos do *fazer* perpassam várias dimensões, sendo objetivada e subjetivada na apropriação dos saberes e das interaprendizagens que surgem uns com os outros.

Isso porque cada um dos professores, ao chegar ao curso de formação continuada, já guarda seus próprios códigos culturais, suas práticas de convivências e de conhecimentos, construídas ao longo de suas experiências de formativas e de vida no seu contexto e fora dele. Porém, há indícios de que, tendo passado por uma formação continuada, o trabalho com o MII possa oferecer mais uma possibilidade de desenvolvimento profissional aos docentes e mais domínio para trabalhar com o método nas escolas, no caso do Brasil; ou para colocar em marcha esses saberes nas escolas em que atuam, com mais domínio para trabalhar com o MII, no caso do México.

Nesse sentido, Rockwell (2000) defende que, no plano da coconstrução, deve-se tomar em consideração a profunda subjetividade de experiências adquiridas na dimensão interpessoal e seu significado em cada história de vida e na história da humanidade.

Outra questão importante é a interaprendizagem. Bertely Busquets et al. (2015, p. 40-41) compreendem interaprender

[...] como premisa para lograr la co-construcción (que a apropriação constitui parte desta) [...] el ámbito del aprendizaje intercultural (eso implica que todos) indígenas y no indígenas— participáramos en una acción intersubjetiva, mutua y recíproca (de formação) [...] podríamos resumir también como intercomprensión intercultural [...].

Bertely Busquets et al. (2015) corroboram com a abordagem de Rockwell (2000), em especial, quando a autora também emprega o termo coconstrução para explicar a interaprendizagens em suas múltiplas formas de entendê-la. Nesse sentido, compreende-se a coconstrução é constitutiva das condições de apropriações, neste caso, na formação entre diferentes sujeitos, com vistas a aprender, desaprender e reaprender permanentemente e conjuntamente. O propósito é que essa forma de pensar ressoa em esses aprendizados multidimensionais, não somente dos professores que estão na tentativa de coconstruir uma escola diferenciada, como também os membros de comunidades situadas que estão alinhados com o mesmo ensejo de um ou mais professores, e colocar em marcha uma escola que seja reatualizada a muitas mãos (BERTELY BUSQUETS et al., 2015; ROCKWELL, 2000).

É possível que o processo de interaprendizagem se articule com o que chamamos no MII de intercompreensão, isto é, as experiências de cada vão se somando em cada sujeito, melhor dizendo, as experiência se interliga de um com o “outro”, se se tornando uma experiência ressignificada, a cada vez que se compreende e toma para sua própria experiência, aquilo que determinada experiência compartilhada traz de significativo para cada pessoa, analogicamente é como um mosaico, uma peça se encaixa em outra e forma o conjunto (TASSINARI, 2001).

O uso da noção de coconstrução, como chama Rockwell (2000), pode se dar no âmbito das diferentes formas de apropriação e interaprendizagens dos professores indígenas do Brasil e do México. Ademais, a usamos, nesta tese, principalmente para falar da construção da escola indígena diferenciada, que, como veremos, ganha sentido se for construída coletivamente em um contexto situado.

Nessa direção, possibilitam as interseções de objetivos que são comuns entre os sujeitos em situação de aprendizagens transformadoras. Assim, podem-se formular possíveis

entrelaçamentos de apropriações, de interaprendizagens às experiências anteriores, igualmente. Esta pesquisa visa à construção de referências conceituais ressignificadas e mais pertinentes às análises dessas interseções, ainda que cada uma delas guarde suas formas particulares e possivelmente se interconectam de alguma maneira no processo de formação continuada.

Pode-se perceber que esse conjunto de interações mostra o modo de compreensão do mundo indígena, na questão do ser, *saber e das relações de poderes*, que se circunscrevem nas experiências vividas e no porvir, especialmente nas produções já construídas e de novas epistemes que provêm das variadas e distintas pedagogias indígenas e que se baseiam na ciência indígena (WALSH, 2009; QUIJANO 2009). Para Zaballos (2015, p. 1), as epistemes são “algumas formas de (re) aprender, criar e transmitir conhecimentos-saberes, especialmente após o uso do método científico como único validador por parte das classes dominantes”, que são próprias em cada espaço formativo.

Aqui estão localizadas as concepções de práticas de convivências e conhecimentos, compreendo essas expressões na perspectiva de Gomes (2014, p. 4-5), segundo a qual essas práticas “permitem a circulação de informações e saberes entre os diferentes sujeitos e os diferentes Sistemas de Conhecimentos(s), da mesma forma em que determinam diferentes formas de Convivências entre eles”. Nessas práticas de convivência e conhecimentos, os professores indígenas, nos contextos formativos, os quais são determinados na produção das interações e experiências que ocorrem no decorrer da formação, ao se apropriarem e interaprenderem saberes/conhecimentos na sua prática docente, possivelmente buscam articulá-lo simetricamente com os conhecimentos de outras tradições e escolas de pensamento, por exemplo, os com os conhecimentos científicos.

Em algumas conjunturas educativas, a EEI se vincula fortemente à comunidade. Nessa compreensão, é no território da comunidade o lugar em que os elementos da vida cotidiana, mesclados com as narrativas de alguns aspectos da vida espiritual, se ampliam na educação escolar. Ou seja, o território revela a interface e mostra uma interligação intrínseca do apropriar-se da compreensão do agir no mundo, do modo de viver e de estar nele, e nisso se inscrevem as epistemes que se articulam a pedagogias indígenas.

Com isso, ao observar o ambiente da formação no OEEI/UFMG e nos Diplomados, é possível constatar a existência de variadas formas de apropriação e interaprendizagens. Assim, o empenho do OEEI/UFMG e dos Diplomados é constituir um ambiente educativo que possibilite incorporar a pluralidade das experiências que plasmem em práticas educativas, que não se restrinja ao contato com diferentes portadores de distintas práticas de conhecimentos culturais e sociais, e trabalhem com a – e na – recuperação da língua indígenas e suas variantes.

Dessa maneira, a formação poderá ser mais consistente, visando à interatividade e performance dos professores, usando dinâmicas e propiciando as inter-relações com as pessoas e com os saberes vários, tendo em vista uma nova forma de pensar que coaduna com formas novas de ensinar e aprender.

Abaixo, sintetizo o espaço formativo do OEEI/UFMG e PIBID/FIEI, explicando, primeiramente, as concepções que usamos de formação continuada. O OEEI/UFMG é o lugar onde que construo as minhas experiências com o MII, e o PIBID/FIEI contribui com essas experiências.

1.5 O que estamos entendendo como processo de formação continuada no Brasil

A perspectiva de formação continuada é focada no desenvolvimento profissional dos docentes indígenas. Esta é uma formação que tem possibilitado o debate e o aprofundamento das experiências vividas no exercício da docência. Marcelo-Garcia (2009, p. 10) cita a propostas realizadas nos estudos de Villegas-Reimers que foram elaborados em 2003, onde se diz que é possível apontar essa modalidade de formação como “um processo em longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores”.

Portanto, é um conceito ainda recente, mas já em desenvolvimento nesse campo de estudo. Porém, Marcelo-Garcia (2009) afirma que essa forma de conceber a formação continuada está se encaminhando para uma abordagem de formação docente que valorize as características contextuais, organizacionais e seja orientada para a mudança das práticas escolares. O autor ainda aponta que uma das vantagens adquiridas pelo professor ao participar de um curso de formação é o aperfeiçoamento de suas competências docentes que lhe permitirá a elaboração do seu próprio percurso formativo. Segundo ele, o desenvolvimento profissional dos professores,

desencadeia uma amplitude de dimensões de desenvolvimento. Estas dimensões incluem: em primeiro lugar, desenvolvimento pedagógico, (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o desenvolvimento cognitivo e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre a sua

prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira mediante a adoção de novos papéis docentes (MARCELO-GARCIA, 2009, p. 138).

Essas novas aportações conceituais se referem ao tempo necessário para que ocorra tal desenvolvimento docente, ao planejamento sistemático das ações que se constituirão em diferentes tipos de oportunidades e experiências e à finalidade do processo. Dessa forma, aqui retrato as experiências dos professores indígenas na formação continuada como desenvolvimento profissional e acrescimento, em alguma medida, o termo *personal*, inscrito em um projeto de formação continuada, no caso do OEEI/UFMG.

No âmbito das políticas educacionais, a formação continuada de professores indígenas é feita por diferentes programas/ações.¹⁶ Existe, por exemplo, a formação continuada no âmbito da Rede de Formação dos Profissionais da Educação (RENAFORM), programa do MEC em parceria com instituições de ensino superior (IES) em que a formação se destina aos professores indígenas e não indígenas, os técnicos e gestores dos sistemas de ensino. A algumas temáticas certas orientações são postas, por exemplo: a) a temática indígena: culturas e histórias dos povos indígenas (lei nº 11.645/2008); b) as modalidades de aperfeiçoamento e especialização: política linguística (aperfeiçoamento); c) gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena (aperfeiçoamento); e d) gestão pedagógica da EEI (especialização). Este último está direcionado aos egressos das licenciaturas interculturais.

A Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de Professores Indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. A formação continuada de Professores Indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Os projetos pedagógicos de cursos devem indicar, para as instituições formadoras, estratégias necessárias à oferta de formação inicial e continuada de Professores Indígenas com a requerida qualidade sociocultural (BRASIL, MEC, 2016, s/p.).

Outra resolução que fala sobre formação continuada para professores indígenas é a Resolução nº 98, de 6 de dezembro de 2013, instituída pelo SECADI sobre a ação “Saberes

¹⁶ Informações concedidas por Susana Grillo, via *e-mail*, em 5 de julho de 2016. Ela é assessora da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do MEC.

Indígenas na Escola” (SIE), para a formação continuada de professores indígenas atuantes presencialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta do projeto SIE é reunir diferentes pesquisadores das áreas de antropologia, linguística, matemática e etnossaberes. A FAE/UFMG coordena a rede de pesquisa composta pelas universidades UEM/PR, UFRGS, UFES, USP, UFSC e UERJ. O projeto funciona em núcleos sediados em cada universidade e conta com a participação das secretarias estaduais de educação. A SECADI informa que o SIE

tem como objetivo promover a Formação Continuada de Professores Indígenas que atuam na Educação Escolar Indígena, nos Territórios Etnoeducacionais, para a elaboração de materiais didáticos específicos que deem suporte às ações e práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL-MEC-SECADI, 2016, s/p.).

Em Minas Gerais, há poucos estudos sobre formação continuada que contemplem os contextos indígenas. Porém, existe uma longa experiência nesse campo, de mais de 20 anos, e muito material acumulado, desde o desenvolvimento do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI/MG). Esse material não está, em sua grande maioria, sistematizado. Parte desses estudos pode ser encontrada em teses, dissertações e relatórios de viagens, mas sobre formação continuada, na perspectiva do MII na UFMG, não há nenhum estudo acadêmico. Há dentro dos projetos no âmbito do OEEI/UFMG e do PIBID/FIEI aproximadamente seis anos de acúmulo de experiências, como visto nos capítulos subsequentes.

1.6 As experiências de formação continuada com o MII no OEEI/UFMG

O percurso que a pesquisa faz é a formação continuada no OEEI/UFMG, pois é nesse âmbito que essa formação é empreendida e, também, porque é nele que atuo. Tive acesso a escassos documentos do PIBID/FIEI, por uma série de razões. Apesar dessa insuficiência de documentação, ressalto que também utilizei os lugares de memória, algumas anotações que encontrei e, além disso, uma proposta de projeto levada a cabo pela professora Márcia Spyer, proponente do subprojeto chamado “Política, Economia e Educação”, que foi encaminhado para a CAPES/DEB, Edital nº 02/2009, cujo objetivo era

Possibilitar o acompanhamento do processo de formação dos Professores Indígenas de Minas Gerais em formação no FIEI, cujos projetos de pesquisa se agrupam em torno das temáticas Conhecimento e Cultura; oferecer subsídios para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa com a produção

de material didático; promover intercâmbio entre as Escolas Indígenas de Minas e destas com Escolas Indígenas de outros estados; desenvolver instrumentos pedagógicos que permitam aos povos indígenas avançarem em direção à construção de uma escola específica, intercultural e bilíngue (SPYER], 2009, p. 3).

Os objetivos dessa proposta se coadunam, em grande medida, com as finalidades do que, desde o princípio, se tem perseguido com a pesquisa do MII no OEEI/MG. Um aspecto importante, apesar de não estar explicitado na proposta, foi a articulação com o MII, porque, nesse ano, iniciou-se o trabalho com a formação continuada, apoiada no MII, na esfera do PIBID/FIEI, quanto à interligação de conhecimentos culturais. As pesquisas podem contribuir para a produção de materiais educativos e desenvolver instrumentos pedagógicos específicos para a construção de uma educação diferenciada. As temáticas da proposta também são cruciais à pesquisa com o MII, e tal proposta ajudou também a colocar em prática o ser professor-pesquisador do seu próprio contexto.

Cabe advertir que o processo de formação continuada se dava no âmbito do OEEI/UFMG e que a atuação do PIBID/FIEI era pontual, pois os professores bolsistas desse programa participavam da formação somente quando atendiam ao convite do OEEI/UFMG. Dessa forma, os convites para participar da formação não partiam, na maioria das vezes, da disponibilidade dos recursos financeiros. Assim, no OEEI/UFMG são potencializados momentos fortes de formação continuada e é no âmbito desse projeto que, de fato, são aportadas as discussões teóricas e práticas, selecionados e distribuídos os materiais que se fazem imprescindíveis, promovidos os seminários internos, encontros, reuniões e o acompanhamento pedagógico nas escolas dos povos implicados etc.

Já nesta segunda etapa, em vigência, o MII se desenvolveu na componente temática “A Construção de Instrumentos para a Educação Escolar Indígena Diferenciada (Calendário das Práticas Socioculturais)”. Os participantes dela pertenciam aos mesmos povos mencionados acima. Atualmente, a equipe da UFRR também faz parte dela.

A demanda em fazer parte da pesquisa com o MII surgiu no PIBI/FIEI por iniciativa dos próprios professores indígenas, ex-estudantes do FIEI-Turma Única, que optaram em participar da pesquisa juntamente com os outros professores do OEEI/UFMG da formação continuada. Alguns desses professores participaram da reunião, já aludida, que colocou a demanda de buscar maior concretude das práticas em relação aos ensinamentos na universidade.

Abaixo, apresento o mapa que localiza os estados que desenvolvem a pesquisa educativa intercultural com o MII.

Figura 1 – Os estados que trabalham com o MII no âmbito do OEEI/UFMG e do PIBID/FIEI



Fonte: Minha autoria.

Nas esferas dos subprojetos do PIBID/FIEI, não houve, de fato, uma proposta para a formação continuada e para o aprofundamento nos fundamentos do MII, e, desse modo, os professores bolsistas desses projetos eram convidados a participar juntamente com os professores do OEEI/UFMG. A participação dos bolsistas indígenas do PIBID/FIEI gera contribuições importantes a partir das suas práticas e experiências educativas com o MII na referida formação, tanto na UFMG quanto (e principalmente) nas comunidades indígenas. Isso mostra que o trabalho com o MII se desenvolve, passo a passo, com as iniciativas dos professores indígenas nas suas próprias práticas e experiências, nas suas escolas, nas suas comunidades. Afinal, são eles que, de fato, fazem a roda de esse método girar, pois é no “chão” da escola e da comunidade que se criam condições de apropriação e interaprendizagem.

1.7 Os coautores da pesquisa

Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, os saberes que se têm dele só podem ser dialógicos (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Nesta pesquisa, assumi os sujeitos de pesquisa como coautores de pesquisa, o que, como aponta a epígrafe que abre esta subseção, significa que a relação entre os interlocutores forma processos de interação a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação, constituindo espaços dialógicos e parcerias negociadas em situações dialógicas.

Nesse sentido, concordo com Souza e Albuquerque (2012, p. 121) que

o compromisso do pesquisador é com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa e, para dar conta dessa tarefa, é necessária a cumplicidade dos sujeitos da pesquisa, como coautores na incessante busca de sentidos para a condição humana.

Assim, os coautores foram os professores indígenas e outros pesquisadores não indígenas em diferentes estados do México mencionados acima.

Richardson (1999, p. 157) argumenta que “é impossível obter informações de todos os indivíduos ou elementos que formam parte do que se deseja estudar”. Em razão disso, elegi como coautores de pesquisa as pessoas que representavam categorias que compunham o curso nos Diplomados, por não serem idênticas, o que estabeleceu uma amostra considerável para o objetivo da pesquisa, abrangendo a diversidade lá presente.

As entrevistas foram tecidas como uma conversa que chamo de entrevista textualizada, por tramar a fala dos coautores da pesquisa com a fala da pesquisadora, tentando entrelaçá-las visando um diálogo conjunto. Os depoimentos foram tratados de forma a se buscar esse diálogo para adentrar as experiências construídas a partir da visão dos coautores de pesquisa. Nesse sentido, procurou-se articular as respostas dadas por eles coautores e dar-lhes certa organização. Adentrei as experiências relatadas com comentários da minha própria experiência ou aspectos das temáticas deste estudo, fazendo intervenções na medida em que considere importante, o que, a meu ver, possibilitou a textualização das entrevistas.

As entrevistas dos coautores para a produção de dados estão interlaçadas com a minha fala, dando a ideia de uma produção conjunta. Esse procedimento se refere tanto aos coautores dos Diplomados como aos depoimentos dos professores indígenas escolhidos nos documentos dos OEEI e PIBID da UFMG.

Essa maneira de conversar nas entrevistas dialoga com a compreensão de Teixeira e Pádua (2006, p. 5), que apontam que a conversa

trabalha com o suceder das coisas, não com o mero transcórrer, mas dos momentos significativos dos tempos nas vidas dos sujeitos. Neste sentido, possibilita a abertura de um horizonte temporal significativo, no qual os sujeitos (re)significam o passado e o futuro, a partir da consciência que possuem no momento presente. É o ponto de vista do presente que ilumina a construção imaginativa do passado e do futuro, tornando-os significativos.

O contato inicial com os coautores foi realizado por meio de um levantamento das pessoas envolvidas no processo de formação do Curso dos Diplomados. Para que pudessem

participar como coautores da pesquisa, como primeiro procedimento, fiz uma apresentação formal na primeira reunião dos Diplomados no primeiro dia do curso, por meio de *PowerPoint*, sobre minha intenção de pesquisa no México. Nessa mesma ocasião, fiz o convite para quem quisesse participar das entrevistas.

Somente após seis meses desde o início do curso resolvi que já era hora de começar as entrevistas. Primeiro, porque os coautores já estavam no processo de formação por mais tempo e pensei que teriam mais informações a aportar; segundo, porque estávamos bem no meio do semestre (já era abril de 2015) e eu na metade do meu estágio doutoral como pesquisadora. Isso exigiu celeridade para fazer as entrevistas.

Apresento abaixo os coautores de pesquisa entrevistados, professores indígenas e não indígenas do México, e o conceito de *Pareja Pedagógica*.

- ***Pareja Pedagógica***: Assim são chamados os(as) professores(as)-formadores(as) indígenas e não indígenas que constituem o Par Pedagógico responsável pela condução dos Diplomados, tanto nas chamadas Sessão de Sábado quanto nas Oficinas Presenciais. A configuração de Pares Pedagógicos é recomendação da formação de professores com o MII.

a) **Jesús Antonio Martínez Pérez**: Foi professor da modalidade pré-escolar em Chiapas. Pertence ao grupo de professores da UNEM/EI há mais de uma década. Atualmente, trabalha como professor formador nos Diplomados. É um dos pares pedagógicos indígenas.

b) **Elena Santillán Pascolil**: É professora não indígena nos Diplomados e esteve presente desde a primeira geração dos Diplomados na UPN-211. Compõe a parte do Par Pedagógico como não indígena.

- **2 professoras indígenas facilitadoras acompanhantes**: Em referência aos intitulados facilitadores acompanhantes, há duas professoras indígenas que acompanham o curso dos Diplomados. Elas são ex-participantes dos Diplomados¹⁷, que aqui chamo de ex-diplomantes. Atuam tanto nas Sessões de Sábado quanto nas Oficinas Presenciais e colaboram de forma direta nas discussões e orientações.

a) **Antonia Aguilar Cãnete**: Professora indígena do pré-escolar na Escola Indígena Diego Rivera, *Comunidad Solidad*, município de Atextcal, em Puebla.

b) **Eusébia Taxis Salazar**: Professora voluntária da *Comunidad San Luis Tcolocholco*, município de Tlaxcala, em Puebla.

- **2 professores indígenas acompanhantes**: Esses colaboraram pontualmente tanto nas Sessões de Sábado quanto na condução das Oficinas Presenciais.

¹⁷ Chamarei ao longo da tese os participantes dos Diplomados de diplomantes e os ex-participantes de ex-diplomantes.

a) **Juan Guzmán Gutiérrez:** É professor da modalidade pré-escolar, em Chiapas, e trabalha em outros projetos na cidade de Oaxaca. Pertence ao grupo de professores da UNEM/EI desde sua fundação.

b) **Maria Irma Gómez Hernández:** Professora indígena do pré-escolar. Trabalha com crianças de 3 a 5 anos, na Escola Indígena Cuauntémoc, da *Comunidad Pacanam*, município de Chalchihuitan, em Chiapas.

• **5 diplomantes:** Professores estudantes do Curso dos Diplomados.

a) **Catalina Cano Yáñez:** Professora indígena da Escola Vicente Sudiez, Centro de Educação Pré-Escolar Indígena, em Trancas, Puebla.

b) **Eustacia Varillas López:** Professora na Escola José María Marconde y Pavon, do 5º ano primário, da *Comunidad San Marcos*, Tatutepec, em Puebla.

c) **Inocencia Montalvo Muñoz:** Professora indígena, atualmente assessora dos *Académicos del Sistema Indígena* (ADDs). É supervisora escolar da modalidade de pré-escola e da Escola Primária; *Jefatura* do *Sector 5*, Tehuacán.

d) **María de los Ángeles Antonio Cortés:** Professora indígena na Escola Centro de Educação Inicial Integrada, na modalidade de Atenção às Meninas e Meninos com o Grupo de Apoio de Agentes Educativos Significativo, o qual trabalha com formação de Grupo Inicial Indígena na faixa etária de 0 a 3 anos.

e) **Trinidad Rebeca Hernández Castilla:** Professora do pré-escolar que, no momento, desempenha a função de ADDs é a coordenadora regional do pré-escolar, do primeiro ao terceiro ano dessa modalidade; trabalha na *Jefatura* do *Sector 5*, Tehuacán.

• **1 experta indígena: Juana Noriega Snchez:** Chama-se *experta indígena* porque era professora indígena notoriamente reconhecida por seus saberes na EEI. Apresenta profundo saber da língua e da cultura Nahuatl e da EEI na região de Tehuacán. Fez parte da equipe que acompanhou os trabalhos dos Cursos de Diplomados e atuava na *Jefatura* do *Sector 5*, Tehuacán.

• **1 ex-diplomantes:** São professores indígenas que já passaram pelo processo de formação dos Diplomados, algo muito semelhante ao que aqui é foco de estudo. Eles já possuem muitos anos de experiência no desenvolvimento da proposta do MII nas escolas em que atuam. Por vezes, são solicitados a colaborar como professores indígenas acompanhantes.

a) Alfredo Martínez López: Supervisor escolar da Escola de Barranca Fierro.

• **1 coordenadora geral do projeto dos Diplomados:** María Bertely Busquets. Pertence ao quadro de professores investigadores do CIESAS/DF. Também é coordenadora geral da

REDIIN e dos Diplomados, responsável geral pela parte administrativa e financeira do projeto, por angariar recursos financeiros e firmar parcerias institucionais para operacionalizá-lo.

- **1 coordenador do estado de Puebla dos Diplomados:** Rossana Stella Podestá Siri. Ela era responsável por coordenar a equipe desse estado e colaborava diretamente com a coordenadora geral no desenho pedagógico e metodológico do projeto e no estabelecimento de parcerias institucionais, tanto na parte financeira como estrutural em seu estado, além de escolher e coordenar a equipe de trabalho no âmbito dos Diplomados.

- **2 expertos não indígenas:** Estes são professores que atuam na equipe de trabalho dos cursos dos Diplomados e juntamente com as coordenadoras geral e estadual. Ainda, pontualmente, colaboram no desenho pedagógico e metodológico do projeto, no estabelecimento de parcerias institucionais tanto na parte financeira como estrutural. São ainda convidados a ministrar e/ou acompanhar as Sessão de Sábado ou Oficinas Presenciais.

a) **Stefano Cláudio Sartorello:** Professor pesquisador da Universidad Iberoamericana, na Cidade do México. Participa do grupo de profissionais que desenvolve o MII no México, desde 2002.

b) **Raul Gutiérrez Narváez:** Professor investigador do CIESAS/Sureste, na cidade de San Cristóbal de Las Casas. Participa do grupo que desenvolve o MII na região de Chiapas.

Nesta pesquisa, emprego os primeiros nomes de todas as pessoas listadas aqui. No México, essa prática é permitida e eu fui devidamente autorizada a fazê-la na presente investigação.

1.8 As entrevistas

Escolhi entrevistar professores indígenas e não indígenas que estão trabalhando diretamente com o desenvolvimento do MII no México. A entrevista é uma técnica de produção de dados que interessa à investigação. De acordo com Richardson (1999, p. 207), a entrevista “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”. Busca informações complexas e identificação de categorias analíticas para aprofundar a percepção dos entrevistados, a apropriação, as condutas, o ensino, a aprendizagem e a transformação de práticas político-pedagógicas, especialmente dentro dos pressupostos das práticas de conhecimentos e convivências na esfera do MII, para atingir os objetivos finais desta pesquisa.

Desse modo, as informações obtidas pelas diferentes técnicas buscaram mostrar as impressões expostas no conjunto das mensagens e a conduta dos entrevistados e tentar antever,

nas entrelinhas, o processo formativo nos Diplomados. As entrevistas mostraram como os sujeitos se expressavam, reproduziam ou formulavam as suas impressões pessoais, de acordo com os assuntos que surgiam, para chegarem a atribuir significados particulares de cada prática educativa.

Com o foco empírico nos relatos das experiências para a produção dos dados, tanto nas entrevistas como em sala de aula e em conversas informais com os coautores da presente investigação, as entrevistas contribuíram para identificar e compreender as dimensões históricas do contexto e dos sujeitos da pesquisa, como também as questões educativas (didático-pedagógicas e dos materiais educativos já produzidos e em produção) e a relação existente entre as várias dimensões surgidas nos depoimentos, apurando o olhar para o que está implícito ou explícito.

Selltiz et al. (1967, p. 273) postulam que a técnica da entrevista é “bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem e desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como suas explicações e razões a respeito das coisas precedentes”.

Escolhi uma combinação de entrevistas semiestruturadas e informais. Na entrevista semiestruturada, o sujeito da pesquisa é livre para elaborar sua entrevista segundo aquilo que considera mais adequado, pois é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como finalidade a produção de dados. Já o tipo de entrevista informal obedece às mesmas características da entrevista semiestruturada, porém considera a conversação também como fonte de produção de dados. Além disso, nos dois tipos de pesquisa pode-se ter um roteiro preestabelecido, mas nem sempre acionado, pois o sujeito de pesquisa pode, com suas respostas ou perguntas, mudar o rumo da entrevista e o roteiro pode, por fim, cair no esquecimento. Essa situação pode gerar a autenticidade dos resultados, da produção dos dados das entrevistas passíveis de serem analisados, em consonância com a descrição interpretativa deles.

Romanelli (1998) faz um comentário interessante sobre o contato com os sujeitos de pesquisa. Esse autor defende a tese de que, em sincronia com o momento de produção de informações, a investigadora apresenta ao seu interlocutor a chance de refletir sobre si mesmo. Nesse movimento, ele pode acionar lugares de memória, no intuito de percorrer sua trajetória biográfica, manifestar-se reflexivamente sobre sua cultura, seus valores, seu processo histórico e seus traços de pertencimento que o constituem dentro do seu grupo social. Dessa forma, acessa as tradições de pensamento e de fazer indígenas e as traduções feitas pelos próprios integrantes de sua comunidade e de seu povo.

É possível ainda, de acordo com a visão desse autor, que, ao realizar uma entrevista, operemos como intermediários para que o sujeito de pesquisa possa se aperceber dentro de sua própria situação, a partir de ângulos distintos, e essa situação pode levar a pesquisadora a colocar questões do “outro” em confronto com as questões da pesquisadora, estimulando-o a buscar alguma relação entre o seu mundo e o mundo do outro e organizá-la interiormente e depois exteriorizá-la.

Em síntese, a ideia do autor é que, ao municiar a pesquisadora de informações primárias, os informantes estão exercendo uma reflexão e tendo a oportunidade de compreender aspectos de suas próprias vidas, lidando com pontos com os quais, quiçá, não se ocupariam em outras situações; por isso, é possível que deem um renovado sentido a elas. Nesse exercício, o sujeito pesquisado pode rever seu contexto social, se autoconhecer, fazer uma autocrítica, autoafirmar-se ante sua comunidade ou grupo social, olhar um quadro mais amplo, dimensionado à sociedade à qual pertença (ROMANELLI, 1998).

A convivência nos distintos lugares para a produção dos dados da entrevista tornou-se uma oportunidade de lançar olhares mais detalhados sobre os múltiplos cenários cotidianos nos quais se desenvolveram as referidas experiências de formação.

As entrevistas foram feitas ao longo do período de dezembro de 2014 a julho de 2015, como já mencionado, com 18 coautores de pesquisa. Destes, 16 estavam envolvidas diretamente com o curso dos Diplomados, em Tehuacán (estado de Puebla), e dois eram ex-diplomantes e também professores com experiência em desenvolver a proposta do MII nas suas escolas, em Oaxaca.

Para a obtenção das informações a partir das entrevistas pessoais, foi utilizado um gravador digital. Posteriormente, essas entrevistas foram transcritas na língua dos falantes, ou seja, o espanhol. Elas se realizaram nos distintos estados mexicanos nos quais os entrevistados trabalhavam com o MII, com foco em Puebla, Chiapas e Oaxaca.

As entrevistas ocorreram em diferentes espaços: na cidade de Tehuacán (Puebla), em Zoquitlan (Puebla), na Comunidade San Marcos de Tlacoyalco, na cidade de Tlacotepec de Benito Juárez (Puebla), em Oaxaca de Juárez (Oaxaca), em Puebla (Puebla), em San Cristóbal de Las Casas (Chiapas) e na Cidade do México (no estado do México).

Fiz as entrevistas primeiro com os assessores não indígenas que acompanhavam o curso desde o início de sua operacionalização, em 2014, um de Chiapas e outro da Cidade do México, na Casa Chata do CIESAS, unidade Distrito Federal, e outra no CIESAS-Sureste, em San Cristóbal de Las Casas.

A entrevista em Chiapas se deu por ocasião de minha viagem a esse estado em dezembro de 2014 para apresentar aos membros da REDIIN as experiências com o MII no Brasil, especialmente os casos de Minas Gerais e da Bahia e, também, para fazer uma visita técnica à Comunidade de Pimienta, município de Simojovel, na região dos Altos de Chiapas, ao norte do estado, à Escuela Primaria José Gorostiza, de 31 de novembro a 1 de dezembro de 2014. Nessa oportunidade, acompanhei a atividade social na horta da escola chamada Siembra de Policultivo de Jitomate, Cilantro, Chili y Cebollina,¹⁸ quando, além de observar e tomar notas de pesquisa, também fui designada a fotografar toda a atividade social e a fazer uma etnografia.

A etnografia dessa atividade me foi solicitada posteriormente pela minha orientadora mexicana María Bertely Busquets. Algumas fotografias foram publicadas em Busquets, Sartorello e Várquez (2015).

Depois de março, quando se reiniciou o curso, suspenso de dezembro a início de março por problemas financeiros (falo desse assunto com mais detalhes no capítulo 6), senti que era premente começar as entrevistas com os Diplomantes, com os professores formadores indígenas e não indígenas, com os assessores indígenas que acompanhavam o curso e com as coordenadoras: uma estadual de Puebla, e a coordenadora geral do projeto de Diplomado. Assim, comecei a entrevista com três pessoas: os assessores indígenas que acompanhavam o curso. A oportunidade surgiu quando participei da segunda oficina presencial.

Em seguida, fiz as entrevistas com cinco Diplomantes. Isso foi possível porque, na época, pedi alojamento na casa da experta indígena Juana Noriega e solicitei a ela para permanecer mais uns dias lá, para fazer as entrevistas com as Diplomantes. Para minha grata surpresa, foi a própria professora Juana que organizou algumas entrevistas. Passei os nomes dos(as) professores(as) que havia observado no curso e que, quando solicitados(as), permitiriam as entrevistas, além de possibilitarem um tempo maior de convivência. Então, minha primeira entrevista com uma Diplomante ocorreu na cantina da escola-internato, e as outras quatro entrevistas ocorreram na casa da própria experta indígena. A entrevista com ela me propiciou todas as condições para que as entrevistas não tivessem nenhum tipo de interrupção.

As entrevistas com os professores formadores aconteceram em espaços distintos. Para entrevistar dois deles, precisei ir à Comunidade de San Marcos, local em que estava residindo a outra professora formadora não indígena. O lugar escolhido foi um hotel, por ocasião de uma reunião de equipe de Puebla.

¹⁸ Plantio de policultivo de tomate, coentro, pimenta e cebolinha.

Já com a coordenadora estadual, fui à sua casa, em Cholula, no mesmo estado. A entrevista com a coordenadora geral aconteceu em minha casa, na Cidade do México. É importante salientar que os dados produzidos foram filtrados segundo o objetivo do estudo.

1.9 A produção dos dados

O tratamento da produção de dados é analisado também com alguns fragmentos dos chamados estudos pós-coloniais no que tange às categorias colonialidade e decolonialidade¹⁹ para entendermos atualmente a interculturalidade na educação. Esses estudos enfrentam ainda discussões acaloradas em diversas frentes de agentes que as conceituam e nos põem diante de uma questão que parece fundamental para essa discussão: Como romper com as posturas hegemônicas assumidas na relação de poder, saber e ser para grupos sociais considerados invisibilizados/subalternos como os indígenas? Como não entrincheirar as epistemes produzidas em seu próprio *locus*, que muitas vezes são demarcados por outras lógicas que não são pertinentes à realidade local, social? (WALSH, 2009; QUIJANO, 2009).

Contudo, essas perguntas estão longe de ser respondidas em seu todo, pois as pedagogias indígenas em que se fundamenta o MII são ressignificadas e traduzidas de acordo com o processo de formação que nelas se assenta e depende muito do contexto que acontecem.

Cabe dizer que elas não são uma unidade estática, fixa, genérica, e sim estão envoltas em complexa definição, de acordo com cada localidade. Nessa lógica, são produzidas dentro do que estamos chamando de mundos diversos²⁰ como uma possibilidade interessante de compreensão de mundo e de uma nova possibilidade de conceber a educação diferenciada, que pode se revelar nos processos resultantes das negociações dos conflitos para atingir um objetivo comum. Uma faceta de evidências desses mundos ressoa no agir das pessoas no mundo em que estão situadas e se refere a uma possibilidade de apropriação dos saberes mobilizados pela proposta educativa intercultural do MII.

Dessa forma, é interessante pensar o espaço da formação continuada nesses contextos considerados ambientes concretos de efetivação de uma prática de formação que leva a questionar como e o que são apropriados e interaprendidos certos saberes que os professores utilizam para organizar e interagir com/sobre o que lhes é oferecido.

¹⁹ Cf. capítulo 3.

²⁰ Cf. capítulo 3.

1.10 Incursão no campo de pesquisa e convivência intercultural e de interaprendizagens

Posso dizer que essa experiência pela qual passei foi além de aprender e conviver com um novo idioma e uma nova cultura. Um estranhamento me deslocou. Mas é justamente essa dimensão que quero compartilhar, pois desejo destacar aqui o que mais me marcou na experiência vivida no México, isto é, o impacto do não domínio da língua local e alguns desdobramentos disso. No primeiro instante, eu era mais que *débil* (não entendia bem), como diziam os mexicanos. Com mais essa tentativa de superação, esforcei-me para entender o que me falavam; fazia aula na internet e, como dizem lá, *platicaba* (conversava) com variadas pessoas e pedia que elas me ensinassem a pronunciar melhor, corrigissem meus erros linguísticos.

Tendo convivido com essas dificuldades, lembrei-me de um dos muitos ecos da questão bastante discutida pelos indígenas, que é o domínio da língua indígena pelos professores indígenas, geralmente falantes de outras línguas, seja sua língua indígena ou, ao inverso, da língua nacional, o português, no caso do Brasil e o espanhol no caso do México. Senti na pele as dificuldades pelas quais eles passam, que são semelhantes às minhas. Ao imergir em campo, estive em um curso – os Diplomados – que foi bastante diferenciado em sua lógica de formação dos professores indígenas, e, levando-se em consideração que tal contexto de formação era estranho para mim e ocorreu em outro país, em outra língua, em códigos culturais diferentes, formas de coconstrução e de apropriações distintas, posso dizer que me aproximei do que Rockwell (2000) disse: percebi alguns aspectos de sentido, significado e ressignificação de convivência, de conhecimentos, que acarretaram uma instabilidade em minha vida. Mas não considerei isso como um problema, e sim como uma convivência que se transformou para mim em um interaprender. Minha experiência naquele novo idioma foi marcada por duas vertentes: perguntas e incompreensões de naturezas diversas. Essas incertezas possivelmente me levaram a tirar as lentes já arraigadas do olhar e colocar novas lentes que me permitiam ver um mundo de possibilidades.

Do meu ponto de vista, e como observei na minha prática de convivências e de conhecimentos, a interculturalidade realmente atinge as pessoas de culturas diferentes, de mundos diversos, como o “eu” e os “outros”. Eu estava caminhando em terreno movediço a partir do meu mundo.

Por isso, como muitos autores mais críticos da interculturalidade escrevem, ela não deve estar restrita somente aos povos tradicionais, mas precisa ser estendida a todas as sociedades diferentes, a todos os mundos diversos.

Fiquei imaginando que essas experiências de conflitos linguísticos levaram a tais incompreensões e elas me fizeram refletir sobre se essas situações poderiam ser localizadas na chamada fricção interétnica da qual fala Cardoso de Oliveira (1962). De acordo com esse autor, essa fricção seriam os atritos entre diferentes culturas, conflitos latentes por vezes negativos ou positivos, também conflitos identitários, vividos de uma sociedade para outra, originando, em grande medida, a apropriação de práticas locais entremeadas com aquelas de que sou portadora. Em resumo, a teoria da fricção interétnica é como uma crítica à teoria da aculturação e se propõe a explicar tais resultados entre os diferentes dizendo que nesses casos não se perde a identidade étnica e não há assimilação dos mundos diversos pela sociedade nacional. Lembrei-me, posteriormente, de outra reflexão a respeito desses episódios: minha orientadora brasileira me falou, quando coloquei no meu Projeto de Pesquisa, o contexto do campo, sobre o estar longe do contexto vivido cotidianamente. Tal deslocamento, visto em um sentido mais ou menos literal, talvez já se constituísse na abordagem etnográfica deste estudo: o ver *in loco* o estranhamento, entre outros, como bem explicam Rockwell (2011), Peirano (2006) e DaMatta (1978).

Com uma visão um pouco mais clara daquilo pelo que eu estava passando, percebi que nem todos os desafios se mostravam ou mostram de difícil solução. Conhecer um pouquinho o México, sua gente, suas cores, sabores, linhas arquitetônicas, encheu meus olhos de encanto e de desejo de conhecer mais e mais. Os conflitos relatados foram um dispositivo para perceber que havia muito mais a aprender. Conhecer outras cidades, além da capital, como Oaxaca, San Cristóbal de Las Casas, Tehuacán e alguns municípios da região, a cidade de Puebla, permitiu-me ampliar meu horizonte de apropriações e interaprendizagens de tal forma que não saberia definir aqui.

Ao ouvir, na terceira Oficina Presencial (*Tercer Taller – Municipio de Eloxochitlán, Comunidad Atexacapa*, no estado de Puebla), já em agosto, mês de retorno ao Brasil, do professor e antropólogo da DEI-Puebla, Ismael Gangorra, em seus comentários sobre minha exposição fotográfica, que se denominou *Exposición Fotográfica de Interaprendizaje del Método Inductivo Intercultural*, que o mais relevante na minha participação nos Diplomados “era o aprendizado da língua em Espanhol”. Esse momento me senti gratificada por todos os desafios que enfrentei por não falar inicialmente com fluência o espanhol; e agora que possuo uma boa fluência, faço, quando necessário, um esforço enorme para falar ainda melhor. Com o passar do tempo, tentei treinar meus ouvidos para entender melhor o que me falavam. Também fiz mais leituras de vários gêneros para me ajudar nesse empreendimento.

As experiências do trabalho de campo foram um capítulo à parte. Elas foram as janelas que se abriram aos poucos e me ofertaram banhar-me no sol de aprendizados múltiplos. Não somente com as questões que o curso trazia, mas também viver as relações sociais dentro dele me fez ter um sentimento de pertencimento. O mesmo se aplica ao acolhimento da equipe da REDIIN na Cidade do México. Longe de se basear na lembrança da incompreensão já posta, que foi circunstancial e somente um exemplo que se aproxima dos temas estudados na tese, merecendo, por isso, destaque aqui, o que de fato me marcou foram mais as compreensões de ambos os lados, o processo em que eu passava as dicas, os cuidados vários de me ensinar a tatear os espaços, as trocas de experiências e impressões mútuas, o companheirismo, as preocupações, o aprender do “eu” com os “outros” e dos “outros” com o “eu”, num ambiente de interaprendizagens de vida!

Nessas minhas experiências, a palavra “mudança” se encaixa tão bem como nas minhas outras mudanças pessoais, acadêmicas e linguísticas. Por isso, procuro respostas condizentes com as mudanças de cunho bastante particular, para traduzir neste estudo o adensamento da minha experiência com o MII, que começou com minhas experiências no Brasil e se aprimorou no México.

Ao investigar a questão da interaprendizagem no campo educativo, particularmente da EEI, e especialmente ao educar-me nessas questões, busquei, no trabalho de campo, caminhos possíveis que as aventuras de encontros, desencontros e procuras suscitavam em mim. E, ao fazer isso, recordo que, diante das oportunidades que se apresentaram ao longo do caminho das experiências vividas, estou me reconstruindo educadora na perspectiva da construção da noção de pessoa, inspirando-me em Goldman (1999), pois nesse tempo de incursão de campo me perguntava e tentava responder, que estava espécie de processo de reconstrução era esse que envolvia significados, sentidos e significante, devido a consequências de tomar em consideração “eu” como pressuposição do entendimento do “outro”. E essas premissas que funcionam como uma suposição contingente. E observei construção como processual de aprofundamento no “eu” como no jogo de espelho que olha o “outro” nesse processo de reconstrução minha. Considero que com a formação no MII estamos aprendendo, interaprendendo, reaprendendo e desaprendendo (em movimento cíclico contínuo) e, desse modo, as situações de coconstrução de apropriações e interaprendizagens rumo a uma escola diferenciada, se enraíza e de nutre nas experiências vividas por viver, em especial, e nas apropriações articuladas com os professores indígenas dos estados de Minas Gerais e Roraima no Brasil, e de Tehuacán e Puebla, no México.

2 O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL

Este capítulo explora as principais fundamentações que embasam o Método Indutivo Intercultural (MII) e mostra como ele se configura como uma proposta didático-educativo-política intercultural. Pretende expor que o MII expresse um ponto de vista crítico e reflexivo nas dimensões política, pedagógica, epistêmica, jurídica e ética, entre outras, e que seus pressupostos teórico-metodológicos podem ser uma estratégia político-pedagógica para apoiar a EEI, partindo das pedagogias indígenas de cada contexto indígena.

A partir dessa compreensão, o campo de discussão do MII pode avançar para além de sua concepção, considerando formas outras de produção epistêmicas – conjunto das produções de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados –, direcionado para as condições de apropriação e interaprendizagem, que contribuam para os processos de formação continuada dos professores indígenas no Brasil e no México e, conseqüentemente, dos estudantes desses professores nas suas respectivas escolas.

2.1 Situando o Método Indutivo Intercultural

A explicitação dos fundamentos do método não pretende, nesta investigação, trazer uma “receita pronta” para que os professores indígenas ou não, em diferentes contextos, ao fazer uma leitura desta tese, possam imediatamente aplicar os saberes adquiridos nas suas práticas político-pedagógicas. Entendo que essa proposta educativa intercultural, que envolve um projeto político e pedagógico, a participação da comunidade na educação das crianças e dos jovens, deve ser, antes de tudo, debatida com a escola local, como uma possibilidade de estimular formas inovadoras, com vistas a construir e fortalecer uma educação diferenciada para a vida.

Visa-se aqui explicitar os fundamentos do MII e mostrar os elementos constitutivos da estrutura teórico-metodológica visando, primeiramente, à integração de outros elementos do fazer docente. A explicitação dos fundamentos do MII visa uma compreensão inicial do método, um aporte e não a uma fórmula de explicação derradeira, no sentido de um passo a passo a seguir rigorosamente. Isso porque considera-se que por, ser visto como uma proposta educativa, ela acontece em contextos variados, com sujeitos distintos, para modalidades diversas de ensino, enfim, para interesses variáveis da educação.

Intenta-se, portanto, expor um panorama que facilite seu entendimento, tal como ele é concebido, que expresse seus elementos estruturantes, que são flexíveis, e permitam distintas

elaborações e apropriações, de acordo, como acima apontado, com cada contexto e os sujeitos destes. Como professores, estudantes, comunidades indígenas e outros interessados podem trabalhar com o MII como *uma possibilidade* de transformação educativa, e quiçá que abranja escola e a comunidade determinada.

Por vezes, nem toda prática político-pedagógica de um(a) professor(a) está ligada aos desejos educativos da comunidade, e o contrário também acontece: nem toda demanda educativa da comunidade se liga à prática educativa de um professor(a), situação em que só os sujeitos nela envolvidos podem intervir.

Por isso, não é demasiado assinalar que a escola é uma instituição externa a comunidades indígenas (GRIZZI; SILVA, 1981), um lugar de contingências e aspirações várias que apontam múltiplas direções; portanto, a escola não é neutra em qualquer realidade local. O que nós, os externos, conseguimos observar nas escolas indígenas são determinadas fissuras que se descortinam, carregadas de objetividades e subjetividades.

De vez em quando, essas fissuras desvelam tensões, contradições, conflitos de interesses diversos provenientes das relações sociais presentes na escola, na comunidade, e alguns atores do mundo externo. E esse conjunto controverso se desdobra em arranjos distintos. Porém, se um(a) professor(a), professores(as) e as comunidades indígenas optarem pela adoção da proposta do MII nos seus projetos educativos, que esta explicitação dos fundamentos do MII possa indicar pistas de como ele podem ser desenvolvidos nos planejamentos didático-pedagógicos das escolas indígenas, e em outros contextos externos às comunidades, no caso, nos processos de formação continuada.

Os antecedentes do desenvolvimento do MII contaram com a participação de Jorge Gasché, Jessica Martínez e Carmen Gallegos, pesquisadores do Instituto de Investigações da Amazônia Peruana (IIAP), e dos colaboradores indígenas da Associação Interétnica para o Desenvolvimento da Selva Peruana (AIDSESEP), nos idos de 1985, no Peru. Mas vale ressaltar que a formalização da proposta propriamente dita foi feita por Jorge Gasché (ETSA; GASCHÉ, 2006; GASCHÉ, 2008a, 2008b; MARTÍNEZ, 2008; GALLEGOS, 2008).

Gasché (2008a; 2008b) também chama o MII de proposta educativa intercultural, surgida da finalidade de se formalizarem algumas pedagogias indígenas dos povos da região amazônica peruana. A princípio, segundo Gasché e Vela (2012a), o método se derivou de várias pesquisas-ação colaborativas, desenvolvidas, em especial, com os povos Shipibo e Bora. (GASCHÉ, 2008a; 2008b).

A formalização do MII aponta para um conjunto de experiências que os indígenas, há milênios, vêm fazendo na sua gestão de própria educação. Desse modo, pode-se supor que

Gasché (2008a; 2008b) tenha articulado as experiências com as pedagogias indígenas das quais estava participando na Amazônia e realizou a formatação delas em movimento relacional articulando os elementos culturais, cotidianos, e das narrativas cosmológicas (espiritual), entre outros. Esse formato seria ajustável o suficiente para ser desenvolvido em qualquer contexto. Ao serem elencados os elementos interligados, poderiam ser trabalhados tanto na formação de professores quanto nas práticas das escolas indígenas (GASCHÉ, 2008a; 2008b).

A proposta do MII, primeiramente, foi direcionada à formação de professores indígenas vinculados à AIDSESEP, no curso de Formação de Professores do Programa de Formação de Professores Bilíngues para a Amazônia Peruana (FORMABIAP).²¹ Gasché (2012b) afirma que, nesse curso, deu-se o início do desenvolvimento do MII. Esse empirismo da proposta se desenvolveu por dez anos, de 1987 a 1997.

Cabe ressaltar que essa proposta não está mais funcionando nesse curso de formação no Peru. Ela foi interrompida porque os dirigentes da AIDSESEP fizeram uma parceria com o governo peruano e oficializaram a proposta do MII no currículo da formação dos professores indígenas. Segundo Gasché (2012b), isso fez com que seu propósito inicial fosse descaracterizado. Para ele, a oficialização serviu para atender a uma motivação política, da qual grande parte dos professores que se encontravam em formação no curso divergia e também saíram de tal curso. Naquela situação, alguns professores que haviam permanecido no curso foram abandonando paulatinamente a proposta pedagógica do MII. Gasché (2012b, p. 2) assegura o porque não mais trabalhou no aludido curso *“los factores que en un primer tiempo y en el Perú, no han dado los frutos esperados a la propuesta inicial”*.

Entretanto, o MII encontrou terreno fértil no México, a princípio, entre os professores indígenas comunitários da UNEM/EI e depois expandiu para outros estados mexicanos.

O MII possui um projeto político-pedagógico e didático dentro de um processo envolvendo ações que aspira apoiar a transformação na EEI, sustentado nas pedagogias indígenas das realidades sociais, dentro das finalidades e a educação que se alinham na dinâmica das relações sociais estabelecidas naquele contexto, sobretudo o método é contextualizado social e politicamente nas práticas educativas, onde são estabelecidos vínculos entre a educação aspirada nas instâncias da escola, comunidade e da sociedade, em geral. E nesse entremeado essas instâncias se movimentam e interpenetram.

²¹ Gasché informa que a proposta fez parte da formação de professores indígenas para os primeiros ciclos do ensino fundamental. No Peru, esse nível escolar corresponde à educação primária, a modalidade que abarca a escolarização das crianças de 6 a 12 anos (GASCHÉ; VELA, 2012a).

No México, o MII nasce numa conjuntura político-econômica de lutas e resistências dos movimentos indígenas na América Latina que tensionaram a entrada dos estados nação para a efetivação de direitos, dentre eles o direito de que os índios pudessem gerir seus próprios projetos educativos nas escolas de suas comunidades. Esses processos foram e ainda são marcados por hostilidades várias. Esse mesmo contexto possibilitou que as experiências educativas dos povos indígenas, guardadas suas proporções, fossem visibilizadas, ecoadas, aproximadas e pudessem dialogar, por exemplo, entre Peru-México e Peru-México-Brasil.

No México, o MII começou a ser experimentado no bojo do Movimento Zapatista que se originou nas comunidades indígenas de Chiapas e estimulou fortemente algumas autonomias (pois são vários os tipos de autonomia) política e pedagógica, entre outras, dos povos indígenas chiapanecos. Essas autonomias foram incorporadas aos projetos educativos de algumas comunidades indígenas de Chiapas e depois em outros contextos mexicanos, como visto mais à frente (SARTORELLO, 20q13a).

Nesse processo político, os povos indígenas também demandavam sua autorrepresentação em um contexto social mais amplo. Nesse sentido, é importante reportar-nos às primeiras experiências da UNEM/EI²², pois seu papel é fundamental na consolidação das experiências com o MII no México, até os dias atuais.

Para tanto, é relevante entender como a UNEM entrou em cena e como atuou e atua vigorosamente buscando uma educação que corresponde às suas expectativas políticas e pedagógicas. A UNEM foi registrada como Associação Civil (AC), em 1997, mas foi fundada em 1995. Nesse momento, não contava com a presença dos Educadores Independentes (EI).

Os objetivos estabelecidos na sua fundação são:

consolidar entre os povos indígenas uma educação intercultural bilíngue, contribuir de forma integral com os jovens indígenas, implementar uma profunda reforma do processo educativo básico para uma educação intercultural bilíngue comunitária sob o controle das comunidades indígenas de Chiapas, que combine o estudo com o trabalho, vincule a teoria com a prática, a escola com a vida e o ensino com a produção (SARTORELLO, 2013a, p. 40; tradução livre).

²² Os educadores independentes nunca fizeram parte da UNEM. Eram considerados convidados nos projetos desenvolvidos pela associação, porém sem direito a integrá-la formalmente, pois o presidente declarado vitalício, Jorge Gusmán, sempre negou a eles o registro e eles, assim, como professores independentes interligados com a UNEM (SARTORELLO, 2013a). Porque eles poderiam tomar parte nas tomadas de decisões da referida associação. A iniciativa “Educadores Independentes” provavelmente se deu no ano de 2004. (Cf. SARTORELLO, 2013a).

Já em 2000, participavam da associação os educadores comunitários dos Altos, Selva e Região Norte de Chiapas.

O que estava em jogo nessa época, no campo educativo, era a reivindicação de uma escola autônoma pelos professores da UNEM/EI, reivindicação essa que coadunava com a política autônoma empreendida no bojo do levantamento de 1994 do *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN), também conhecido como Movimento Zapatista, formado pelos membros das comunidades indígenas do povo Maya, igualmente chamadas de bases de apoio e de membros das comunidades simpatizantes das causas do EZLN; anos depois, algumas comunidades foram denominadas de comunidades autônomas.

Muitos dos professores da UNEM/EI eram militantes ou simpatizantes do movimento e, na atualidade, há professores “autônomos dos autônomos”. Eles são professores que se desligaram dos preceitos educativos do EZLN e tornaram-se autônomos dos que já são autônomos, ou seja, os zapatistas. Assim, os autônomos dos autônomos fazem seus próprios projetos educativos baseados nas expectativas das comunidades a que pertencem. Mesmo com essa separação, os autônomos dos autônomos ainda têm a mesma ideologia, pois são da base, lutam e resistem com os zapatistas.

A política autônoma do EZLN se assenta na tomada de consciência da dignidade, no respeito aos valores e da justiça social dos povos indígenas daquele estado.

As discussões sobre o Movimento Zapatista são amplas. Segue abaixo um pequeno resumo em que Sartorello (2013b, p. 1) explica que

el impacto del movimiento zapatista fue un fenómeno de tal magnitud que produjo una gran efervescencia política en diversos campos de la realidad social mexicana y, en particular, chiapaneca. Uno de ellos fue el campo educativo. Para los zapatistas la educación es un asunto político y pedagógico a la vez, relacionado con la construcción de un proyecto autonómico como parte del estado mexicano. Como bien analiza Gutiérrez (2005), inicialmente las demandas educativas zapatistas fueron centradas en la ampliación de la cobertura pero, luego de los diálogos que antecedieron la firma de los Acuerdos de San Andrés y, en particular, de los debates realizados en la mesa de “Derechos y cultura indígena”, el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) y sus asesores plantearon la necesidad de una educación diferenciada acorde con las características socioculturales de los pueblos indígenas, así como la participación de los mismos en el diseño e implementación de las políticas educativas a ellos dirigidas, “poniendo el acento en dos aspectos centrales: su carácter intercultural y autonómico” [...].

Também a discussão da construção de uma educação autônoma é ampla. Neste trabalho, optou-se apenas por mostrar o que esse movimento entende por educação autônoma, para situar o panorama da conjuntura política na qual as primeiras sementes do MII foram

semeadas, especificamente, com os professores de Chiapas da UNEM/EI que, como referido acima, pertenciam (e alguns ainda pertencem) à base de apoio desse movimento.

Quanto aos objetivos de uma escola autônoma, Santos (2008, p. 76) cita o que foi anunciado no “II Encontro entre os Povos Zapatistas e os Povos do Mundo”, na mesa “Educação de Morelia”, que se realizou em Chiapas, México, em 23 de julho de 2007:

Que queremos com essa educação autônoma? Nessa nova educação autônoma, queremos lutar para acabar com a má distribuição dos graus dos estudos ou a má organização da educação do sistema capitalista. Queremos, também, a participação de meninos e meninas, jovens adultos entre homens e mulheres; por que não mencionar nossos companheiros anciãos e anciãs? Porque são eles e elas os que guiaram nossos passos dentro da nossa luta. Também queremos ensinar uma história verdadeira de nossos povos, país, mundo, a nossos meninos e meninas. Também queremos uma educação que fortaleça a nossa cultura, nossa língua materna, nossa forma de educação em cada família. Queremos uma educação que também nos ensine o coletivismo, a unidade, a disciplina, o companheirismo. Queremos uma educação que saiba responder às necessidades de nossos povos, de acordo com cada região onde vivem. Queremos uma educação que nos ensine alguma técnica de trabalho de nossas comunidades, de todos os trabalhos que estamos realizando em nossas comunidades. Queremos uma educação onde se respeite a nossa cultura e não zombemos dela. Queremos uma educação que nos ensine o justo, para praticar a justiça. Queremos uma educação onde se respeite a igualdade de direitos entre homens e mulheres e defendê-los com dignidade. Queremos uma educação onde se respeite a sabedoria e se dê valor a nossa dignidade. E queremos uma educação também em que se ame o trabalho, onde se ame a vida, onde se ame a vida da nossa mãe natureza.

Dessa explicação acima podemos inferir que uma educação autônoma é aquela que deve servir às necessidades dos povos indígenas, respeitando a compreensão de mundo de cada contexto e que a educação esteja enraizada e seja nutrida na dignidade, exercendo as autonomias próprias e a equidade (que manifesta senso de justiça social e respeito à igualdade de direitos). Os zapatistas entendem que a autonomia compõe-se dos princípios da democracia, justiça e liberdade (SANTOS, 2008).

Desse modo, o desenvolvimento do MII nessa conjuntura se mostrou como uma possibilidade para o desenho de uma proposta político-pedagógica que pudesse atender a essa ideia de uma educação autônoma, se não em seu todo, ao menos em parte, em especial das comunidades pertencentes aos grupos Maya Tseltales, Tsotsiles e Ch’oles, membros da UNEM/EI. Sartorello (2013a, p. 3) aponta que isso foi possível devido aos seguintes fatores:²³

²³ Os professores da UNEM passaram por várias divergências entre si. Essas divergências acabaram por dividir os grupos de professores em Professores Comunitários da UNEM e Educadores Independentes, que comungam das mesmas concepções da UNEM, porém não aceitavam mais a forma como a associação estava sendo administrada. A sigla da associação passou, então, a ser UNEM/EI.

[...] es importante señalar desde un principio de las luchas por la construcción de ‘un mundo donde quepan muchos mundos’ (EZNL) o [...] el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado (De la Peña, 1999, p. 23), como precisa el antropólogo mexicano De la Peña al referirse al proceso de construcción de nuevas formas étnicas de ciudadanía, representan el telón de fondo en que se inscribe la acción político-pedagógica de la UNEM/EI y sus asesores kaxlanes²⁴ [...].

O MII foi paulatinamente se consolidando na formação dos professores e na formação dos estudantes indígenas, tanto os do povo Maya da UNEM/EI como de outros povos indígenas mexicanos, como apontado adiante. Cabe notar, novamente, que essa escola foi concebida com suas próprias lógicas de formação, arraigada na comunidade, desvinculada das orientações educacionais impostas pelo Estado-nação.²⁵

Na década de 1990, conforme Gasché (2012b), os professores indígenas, mais ligados ao Movimento Zapatista, já tomavam consciência de como operar na prática, a escola autônoma-educativa-comunitária que desejavam:

[...] las condiciones sociales y políticas de la educación después del surgimiento del movimiento zapatista en 1994 habían cambiado bruscamente y eran muy diferentes del contexto educativo peruano en el cual habíamos trabajado anteriormente. El movimiento zapatista había creado en las comunidades mayas de Chiapas una conciencia de dignidad, la exigencia de respeto de sus valores y de justicia social de las que eran impregnados los estudiantes al magisterio (GASCHÉ, 2012b, p. 2).

E acrescenta que “*las mentes y las expectativas de los jóvenes estaban ya preparadas para recibir nuestra propuesta educativa de revaloración e inclusión de los saberes y el saber-hacer indígena*” (GASCHÉ, 2012b, p. 2).

²⁴ *Kaxlanes*, na língua maya, é o outro, com o qual se relaciona o indígena Maya.

²⁵ “*Sin duda, discutir sobre el impacto que ha tenido el zapatismo en la dinámica social, no sólo chiapaneca, sino mexicana e incluso mundial, se ha convertido en un asunto polémico; esto debido a que puede ser abordado –y de hecho, lo ha sido– desde diversas perspectivas*”, salienta Gutiérrez Narváez (2006, p. 96). Com todos os tensionamentos, conflitos, contradições, controvérsias, entre outros, para alguns pesquisadores, não há registros no planeta de um movimento indígena que tenha suscitado tal magnitude de luta e resistência, em defesa da autodeterminação, da autonomia, da dignidade. Suas causas, seus feitos, confrontos e enfrentamento das forças dominantes do Estado nacional do México ganharam o mundo. Angariou simpatia e também a hostilização tanto no próprio México como em outros países. Porém, como nem tudo são flores, dentro do próprio Movimento Zapatista, como se há de esperar em relações humanas permeadas de conflitos latentes, contemplaram-se suas divergências já espalhadas por Chiapas. As chamadas juntas de governança têm, entre outras funções, também a de dirimir essas divergências. Há também, desde seu princípio, o combate ao Movimento dos Paramilitares que são financiados pelo governo. Os conflitos são de toda ordem, incluindo os assassinatos, muitos dos quais vem ao nosso conhecimento dos fatos, ou os fatos não vem ao conhecimento público. Cf. GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2006.

Esse novo modo de conceber a escola é assinalado pelos autores que cultivam o MII em seus trabalhos educativos. Sartorello, Rosendo e María (2014, p. 4)²⁶ enfatizam que

asi como han hecho desde el año de 1995 muchas otras comunidades indígenas de Chiapas, la mayoría de ellas bases de apoyo del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) pero también otras comunidades independientes, no directamente involucradas con esta organización, aunque simpatizantes con su propuesta política autonómica.

Sartorello (2013a) afirma que é nesse contexto que surgiram as primeiras experiências com o MII, pois, em parte, como era um projeto inicial, pôde atender aos anseios dos professores da UNEM/EI, suas aspirações e inspirações baseadas nos princípios de uma educação autônoma zapatista (SARTORELLO, 2013a).

Isso ocorreu nos anos de 1996 e 1997. Os professores indígenas da UNEM/EI começaram a procurar a formalização de uma proposta educativa que atendesse suas necessidades, motivos e objetivos e levasse ao resultado de uma escola autônoma.

Talvez a primeira aproximação com essa proposta educativa intercultural tenha sido o contato inicial com Gasché, ocorrido em 1999, num congresso na cidade de Oaxaca de Juarez, promovido pelo CIESAS, ocasião em que Gasché se apresentou-a aos professores comunitários da UNEM/EI. A partir de então, os professores Maya da UNEM/EI, em conjunto com os pesquisadores não indígenas do CIESAS, começaram a conhecer, a experimentar e a avaliar o MII, em diversas experiências pedagógicas no âmbito das escolas de formação de professores.

Porém, antes da aceitação completa da proposta do MII pelos professores comunitários chiapanecos da UNEM/EI, a aproximação com tal proposta político-pedagógica foi, como assinalado acima, ocorrendo aos poucos. A princípio,

Desde los primeros meses posteriores al conflicto de 1994, estas demandas fueron retomadas de manera parcial por diferentes actores, como el propio Gobierno mexicano, tanto a nivel federal como estatal y, como en el caso de la UNEM (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México), por grupos organizados de indígenas en coordinación con instituciones académicas, centros de investigación, Asociaciones Civiles (ACs) y Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) (SARTORELLO, 2013a, p. 1).

É nesse momento, no final de 1994, que entrou em cena o Centro de Investigação e Estudos Superiores em Antropologia Social (CIESAS-Sureste), unidade situada em San

²⁶ No artigo, menciona-se que os nomes dos professores indígenas indicados na autoria foram modificados, para preservar seu anonimato.

Cristóbal de Las Casas, Chiapas.²⁷ E, posteriormente, o CIESAS-DF, em 1999, com a assessoria e o acompanhamento de María Bertely Busquets, que até a ocorrência desta investigação ainda exerce esse papel.

Os antecedentes da parceria entre a UNEM/EI e o CIESAS se deram a partir da realização de um curso de ensino médio (*Bachillerato*, em espanhol). Sartorello (2013b, p. 2-3) explica esse contexto:

La colaboración intercultural entre los educadores comunitarios maya tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM y los asesores académicos kaxlanes del CIESAS y otras instituciones como el IIAP de Perú que los han acompañado a lo largo de su trayectoria (de 1995 hasta la fecha) se ha concretado en la realización de diferentes proyectos educativos y materiales pedagógicos interculturales. El Bachillerato Pedagógico Comunitario para la Formación de Docentes de Educación Primaria Bilingüe Intercultural (1997-2000). El bachillerato fue organizado por el CIESAS en la Unidad Sureste, a petición de la misma UNEM, a partir de talleres permanentes de 5 días a lo largo de tres años (1997-2000). Los cursos se realizaron en las instalaciones de San Cristóbal de Las Casas (Chiapas) y fueron impartidos por académicos de la misma institución, así como de otras, entre las cuales la Casa de la Ciencia, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, DANA A. C., la Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas (OMIECH), la Fundación León XIII, la Escuela Popular de Artes, la Fundación Rigoberta Menchu, el Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). A partir de una visión dialógica y autogestiva de la educación y por medio de la formación en técnicas de investigación etnográfica, el bachillerato se propuso formar a los estudiantes en el rescate de sus culturas y lenguas, así como en la enseñanza de las ciencias naturales y de la agro-ecología.

Os professores indígenas da UNEM/EI começaram a experimentar a proposta educativa intercultural apoiada no MII, na produção de materiais educativos próprios para suas escolas indígenas, nos anos de 2001 a 2004. Esses materiais foram chamados de *Tarjetas de Autoaprendizaje*²⁸, e sua produção contou com o apoio dos professores não indígenas do CIESAS. É necessário dizer que o MII foi uma das estratégias que colaboraram para a construção desses materiais educativos bilíngues. Ainda nesse momento, esses pressupostos teórico-metodológicos não eram tomados pelos professores indígenas da UNEM/EI como uma

²⁷ Os professores não indígenas do CIESAS que colaboraram (e colaboram) são: Ronald Nighth, Raúl Gutiérrez, María Bertely, Érica Apadoca e Stefano Sartorello, entre outros. Entre os professores da UPN, destaca-se Rossana Stella Podestá Siri. Esses colaboradores são chamados pelo povo Maya, de Chiapas, de *kaxelanes*, que quer dizer não índio (SARTORELLO, 2013a).

²⁸ Uma das primeiras iniciativas para consolidar a escola autônoma em Chiapas foi a decisão, em 1997, dos dirigentes e professores da UNEM de gerar novas propostas educativas para o povo Maya. Dessa maneira, começaram por desenvolver materiais educativos interculturais e bilíngues, para a formação de professores indígenas, que se pareciam com as *tarjetas de autoaprendizaje*. Esse exercício durou dois anos e ainda não contava com o subsídio do MII (SARTORELLO, 2013a).

proposta que viria a ser incorporada nas práticas educativas da AC. Isso aconteceria somente anos depois.

De fato, de acordo com Sartorello (2013a, p. 50), com os fundamentos do MII para a produção desses materiais educativos, os professores indígenas e não indígenas começaram a se apropriar dos pressupostos teórico-metodológicos do MII, nesse trabalho.

Las Tarjetas de Auto-aprendizaje Interculturales Bilingües (2001-2004) (Bertely coord. 2004), inspiradas en la propuesta ocasiones para aprender desarrollada en el marco del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana de Iquitos en 1997 con el patrocinio de la UNICEF, sustentadas en la filosofía político-pedagógica de Jorge Gasché (2008a y 2008b), y concretadas gracias a la dirección pedagógica de Carmen Gallegos y Jessica Martínez del Instituto de Investigación de la Amazonia Peruana (IIAP), las Tarjetas de Auto-aprendizaje (proyecto realizado bajo la coordinación de María Bertely) fueron inicialmente concebidas como un complemento pedagógico para grupos multigrado en escuelas primarias indígenas. Elaboradas en 4 lenguas (tseltal, tsotsil, ch'ol y español [...]) (SARTORELLO, 2013a, p. 2).

Esses materiais foram elaborados no formato de oficinas, que duraram aproximadamente três anos. Elas tiveram por finalidade construir um modelo curricular de educação intercultural bilíngue da UNEM/EI. Então, no decorrer das oficinas, foram revisados os elementos que sustentariam a elaboração e a formulação das *Tarjetas de Autoaprendizaje*. Esses cartões de autoaprendizagem se caracterizariam como um material de orientação aos professores para ajudar, principalmente, nos planejamentos pedagógicos e didáticos e na metodologia com o apoio do MII.

Vale dizer que os professores da UNEM/EI já trabalhavam no fazeres educativos com as atividades cotidianas das comunidades Mayas, porém não as concebiam como um princípio político-pedagógico com vistas à escolarização; elas eram desenvolvidas, principalmente, em suas atividades de produção de alimentos, pois esses professores que pertenciam (e pertencem) à UNEM/EI eram e são camponeses. Como afirmam os professores da UNEM/EI do México em entrevista a Sartorello (2013a, p. 158), *“no es tal de que lo copiamos sino que desde mucho antes de que lo conociéramos ya se estaba hablando y trabajando en las comunidades sin saber cómo se llamaba”*.

A partir dessas experiências com as atividades sociais que já vinham acontecendo nas comunidades, por exemplo, as da Amazônia peruana, Gasché (2008a; 2008b) mostrou como os elementos estruturantes do MII, que possui uma intencionalidade social e educativa, poderiam adentrar a escola e conduzir os professores à reflexão crítica sobre como essa proposta propõe

uma a leitura de mundo da realidade social na prática de convivência e conhecimento, nesse intento, mostrar a possibilidade de novas formas de ensino e de aprendizagem, incorporando, por exemplo, códigos da cultura do contexto e como eles podem se apresentar na escola, de acordo com o desejo da comunidade, com uma linguagem clara e acessível às crianças e aos jovens. Assim, Gasché (2008a; 2008b) formalizou o que considerou importante para visibilizar que as experiências vividas na Amazônia peruana passassem a integrar um projeto educativo próprio nas escolas de tais comunidades locais.

Como visto no trecho citado por Sartorello (2013a), os professores da UNEM/EI usaram – e usam – o MII a sua maneira e constantemente passa elaborações e apropriações. Sartorello (2013a, p. 158) afirma que os professores disseram

el método es de Gasché, lo probamos y funcionó, [...] lo experimentamos y lo comprobamos en la comunidad y funcionó. Lo adaptamos, nos apropiamos [...]. Gasché nos vino a reafirmar, a explicarnos mucho mejor, y vimos que esto es parte de lo nuestro. De hecho esto se venía diciendo desde mucho antes, recuerdo que en los documentos de la UNEM, desde 96-97, antes de que tuviéramos pláticas de Gasché, siempre se estaba hablando de que las actividades de las escuelas estuvieran partiendo de las actividades de las comunidades, de que se involucrara la comunidad.

Durante as realizações das oficinas, as equipes de professores indígenas e não indígenas se propuseram analisar e rever quais seriam os princípios político-pedagógicos e didáticos que embasariam o MII para aquela realidade social, os quais passariam a auxiliar o desenho da proposta curricular das escolas nas quais atuavam (SARTORELLO, 2013a). Assim, nessas oficinas, foram definidos os princípios e os instrumentos pedagógicos do MII, quais sejam, respectivamente, as atividades sociais, o *fazer* nas atividades sociais, o Calendário, as *Tarjetas de Interaprendizaje e autoaprendizaje*. Um exemplo de apropriação é que, a partir daquele momento, chamou-se a atividade cotidiana de “atividade social”.

Segundo Bertely Busquets (2012),²⁹ somente em 2002 os professores da UNEM/EI transpuseram, de fato, os fundamentos filosóficos, jurídicos, políticos, teóricos, pedagógicos, didáticos e metodológicos do MII em suas propostas educativas. Isso coincidiu com o final das oficinas, pois os professores indígenas de forma autônoma e coletiva implicados, ao passarem por todo o processo de elaboração das *tarjetas*, com base no conjunto dos elementos

²⁹ María Bertely Busquets é coordenadora da REDEIIN e professora do CIESAS; trabalha diretamente com a formação dos professores indígenas mexicanos implicados nas experiências com o MII. Ajuda a consolidá-lo no contexto de formação dos professores e nas escolas indígenas, bem como contribui para dar visibilidade, em alguns países da América Latina, à experiência do MII no México.

estruturantes e acrescentando outros frutos das suas experiências educativas e alinhadas a formação política, foram se apropriando dos pressupostos desse método.

Para a autora, esse método foi escolhido porque amparava, em sua concepção, um cunho político-pedagógico forte que vinha ao encontro das expectativas dos professores da associação. Para Sartorello (2013a, p. 158, tradução livre), “[...] o MII formaliza os princípios gerais da pedagogia indígena (pertinentes de cada comunidade), em uma metodologia para gerar saberes escolares e saberes convencionais”.

Os professores da UNEM/EI são reconhecidos como os “expertos” nessa proposta educativa intercultural, pois tem acúmulo de experiências. Eles se converteram em professores formadores e assumiram que são responsáveis pela formação de professores nos Diplomados, junto com outros assessores e acompanhantes indígenas e não indígenas.

Dessa maneira, é nesse campo da formação de professores que reside o interesse desta investigação, buscando compreender o contexto de produção do MII. Porque é nesse domínio que os professores comunitários da UNEM/EI colaboraram decisivamente em projetos educativos coordenados pelos CIESAS, analisado no capítulo 5.

Sublinha-se que, no ensino superior oficial mexicano, os fundamentos do MII aparecem a partir de 2007, em âmbito restrito e gradativamente na Licenciatura em Educação Pré-Escolar e Fundamental para o Meio Indígena (LEPEPMI), da UPN-211, de Puebla, no formato de Diplomado Universitário, sob a responsabilidade da professora Rossana Stella Podestá Siri, que pertencia ao quadro de docentes dessa universidade.

Ela se tornou uma figura importante na disseminação desse método juntamente com a equipe do CIESAS-DF, em especial com a professora María Bertely Busquets e sua equipe. Foi a partir de Puebla e com a participação dos professores da UNEM/EI que os Diplomados foram gerados e ampliados para outros estados mexicanos, como visto nos capítulos seguintes.

Cabe esclarecer que o MII envolve, antes de tudo, as experiências que ele próprio gerou e que aqui o tomo como uma possibilidade que pode ser concebida como uma estratégia para contribuir com os processos de formação continuada dos professores indígenas no âmbito da OOEI/UFMG, e, possivelmente, os resultados dessa formação indica uma perspectiva de desconstrução e reconstrução de tentativas uma educação indígena diferenciada, também como visto no capítulo seguinte.

Convém destacar que a primeira escola que começou a cultivar o MII no México, de acordo Bertely Busquets (2014)³⁰ e com Sartorello (2013a), foi a *Escuela Indígena José*

³⁰ Nota do Diário de Campo. Em conversa, María Bertely Busquets comentou esse fato, por ocasião da nossa visita nessa comunidade, em dezembro de 2014.

Gorostiza, localizada na comunidade de Pimienta, situada no município de Somijovel, região dos Altos de Chiapas, ao norte do estado; trata-se de uma comunidade Maya. Os moradores dessa comunidade são falantes da língua *tsoltsil*. Essa comunidade, em princípio, era de base zapatista, mas hoje muitos moradores não explicitam se pertencem ou não ao referido movimento.

Atualmente, a escola segue o modelo de currículo preestabelecido pela Secretaria de Educação do Estado de Chiapas. Portanto, não se trata mais de uma escola autônoma como se denominou anos atrás, sem interferência do Estado. Isso porque, em contraofensiva ao zapatismo, a estratégia do governo mexicano foi de desarticular o movimento em sua própria base, ou seja, nas próprias comunidades indígenas. Este foi um dos artifícios usados foi oferecer bolsa aos professores que voltassem ao formato do currículo padrão oficial do Estado para ensinar os conteúdos escolares contidos em um modelo estabelecido (SARTORELLO, 2013a).

Embora essa escola siga um modelo curricular oficial, os germes da experiência com o MII florescem ainda em algumas experiências político-pedagógicas de professores da comunidade, principalmente aqueles que são remanescentes desde o início dessa proposta (SARTORELLO, 2013a)³¹.

2.2 Alguns aportes teórico-metodológicos do MII

Tal como está estruturado no método, ele vincula-se à vertente vygotskyana, assentada em concepções como historicidade, processo do desenvolvimento do comportamento humano, voltadas para a ação e compreensão das atividades humanas, decorrentes das experiências vividas no contexto cotidiano. Essa prática social educativa assenta-se na interligação irrevogável da compressão de mundo cotidiano e espiritual. O mundo indígena é interligado, mesmo quando não nos damos conta de observar como essa interconexão é concebida, percebida de maneira perceptível ou não (BERTELY BUSQUETS, 2008).

O MII manifesta declaradamente a opção pelo enfoque da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (THCA). Porém, o MII não usa essa teoria na totalidade. Segundo Daniels (2003), a THCA foi concebida a partir de algumas ideias da psicologia histórico-cultural russa. Foca na concepção do desenvolvimento de atividades humanas e do desenvolvimento humano. Na

³¹ Nota do Diário de Campo, quando conheci essa comunidade. Para mim, foi um momento especial e de fundamental importância, pois estava no berço onde a proposta do MII foi semeada e polinizou suas sementes para outros estados do México e alcançou o Brasil. Conhecer alguns professores que fizeram parte desse processo foi uma experiência inenarrável.

THCA, articulam-se várias perspectivas de dimensões dos processos históricos. Espera-se que essa teoria propicie condições para a autonomia e apropriação do ensino e aprendizagem e interaprendizagem, passando pela mediação e coparticipação da ação docente com vistas à pressuposição participativa crítica, para a elevação para uma nova dimensão de sua vida pessoal e docente, que possam construir sua própria trajetória e caminhos de produção de epistemes próprias. Além da divisão do trabalho, alguns elementos das narrativas cosmológicas, acrescento que esses aspectos estão interligados à dimensão da espiritualidade, entre outras, que são inerentes ao mundo indígena, e estão presentes nas práticas de convivências e de conhecimentos no que tange aos processos de formação, apropriação e teoria do conhecimento, segundo o que cada contexto determina como necessidade sociocultural.

Da teoria da THCA, usa-se a Teoria da Atividade (TA). Assim, convém resumir o que se entende por atividade humana utilizando o enfoque da TA. Daniels (2003) explica que Yrjö Engeström³² subdivide a TA em três gerações:

A primeira geração começa com uma série de artigos e monografias desenvolvidas no final da década de 1920 e início da década seguinte. Seus estudiosos foram: Vygotsky (1929, 1960), Leontiev (1932) e Luria (1928, 1932). Porém, quem primeiro delineou essa ideia foi Vygotsky, que se referia aos estudos da atividade humana enraizado no processo de desenvolvimento histórico do comportamento humano, numa relação estímulo/resposta, composta por três elementos básicos: o sujeito, o objeto e o artefato de mediação (DANIELS, 2003; ENGESTRÖM, 2002).

A conjunção desses aspectos é entendida como princípio explicativo da consciência. Segundo Vygotsky (1984), esse princípio se projeta na atividade socialmente significativa, dentro do processo de desenvolvimento humano envolvido nas relações sociais (ENGESTRÖM, 2002).

Já na segunda geração, Leontiev (1978) amplia esse estudo e acrescenta as ações e as interações com o meio sociocultural habitado. Uma de suas relevantes contribuições foi designar a atividade humana de “unidade analítica”, articulada nas relações sociais no interior dos contextos cotidianos, com vista ao desenvolvimento dos sujeitos e na própria atividade humana.

Por sua vez, na terceira geração, vigente no momento, o próprio Engeström (2002) amplia a teoria para o que denominou de sistema de atividade coletiva. Assim, o conceito de atividade se alarga e marca seu enfoque nas inter-relações complexas entre o sujeito individual

³² Do CRADLE, do Instituto de Ciências do Comportamento, da Universidade de Helsinki, na Finlândia.

e o sujeito coletivo. Essas adições realizadas pelo autor mostram que as atividades humanas são permeadas principalmente por conflitos e contradições que são possam ser dirimidas ou postas em questão para a reflexão expansiva do ensino e aprendizagem docente (ENGESTRÖM, 2002; DANIELS, 2003). O ciclo começa com uma atividade principal e dela saem outras atividades que, no primeiro momento, são chamadas de atividades complementares e que, no num segundo momento, se tornam atividades principais. Elas se coadunam em resultados que são semelhantes à atividade principal, mas apresentam seus próprios processos. Por isso são chamadas de ciclos de atividades, por mais que se separam elas são capazes de produzir respostas articuladas entre si. Analogamente, são como uma árvore que possui seu tronco, que podemos chamar de atividades principais e seus galhos que podem, nesse primeiro momento, serem chamadas de subatividades e, posteriormente, esses galhos viram tronco com a mesma substância da árvore inicial.

Pelo exposto, presume-se que, ao sistematizar o MII, Gasché (2008b) lançou mão de alguns postulados da THCA e, em especial, da TA. Percebe-se que essa escolha do autor pressupõe que os aportes do enfoque da TA revelam-se como um dos enquadramentos conceituais, sendo empregados nos aspectos que ele percebeu como importantes para trabalhar com as atividades sociais (GASCHÉ, 2008b).

Essa escolha provavelmente significou para Gasché (2008a; 2008b) a possibilidade de sistematizar o conjunto de atividades humanas que o autor vivenciara por meio das suas experiências educativas com os indígenas na Amazônia peruana. Isso implica dizer que, na proposta de formalização do MII, Gasché (2008a; 2008b), ao falar da atividade humana, está se referindo às atividades cotidianas e a elementos das narrativas espirituais que fazem parte da vida nas comunidades indígenas, no desenvolvimento da atividade social.

É pertinente dizer que a análise dessas atividades está na base do processo da dimensão pedagógico-político-didática intercultural que estão fundamentada no MII. Essas atividades se transformam na em práxis.

Por meio das ações e das interações com o meio sociocultural concreto, é um lugar onde acontecem tensões, conflitos, contradições e negociações, isto é, das práticas de convivência e de conhecimentos, no que se refere aos contextos formativos (GASCHÉ, 2008a, 2008b).

Os processos que permitem ver os fatos observáveis da atividade humana encontram-se no mover da vida cotidiana e espiritual, resignificando-se, reatualizando-se em tudo o que acontece na vida das pessoas e no que elas fazem na comunidade e se torna coletivo, torna-se social, cultural, territorial. Nesse sentido, é a atividade humana é *tornada própria*.

2.3 Explicitando os fundamentos do Método Indutivo Intercultural

Para começo de conversa, o MII se configura como uma proposta educativa intercultural que está permanentemente ligada à dinâmica social do contexto, portanto, está permanentemente em construção, em elaboração, em reconstrução por meio de apropriações distintas, interaprendizagens, em conformidade com cada realidade e relações sociais específicas de uma realidade. Considero que esse não é o único método a se estudar, não é uma receita pronta, em suma, não quer dizer que essa seja a única forma de se apresentarem a produção e transformação do modo de compreender o mundo, especialmente o educativo, dos saberes próprios do contexto escolar e comunitário. Trata-se, contudo, de mais uma estratégia ou proposta educativa de que os professores indígenas podem lançar mão para traçar e produzir práticas educativas novas e transformadoras.

Segundo Repetto e da Silva (2016, p. 5), o MII é

um método, porque não traz apenas propostas metodológicas, mas, sobretudo, teóricas, epistemológicas, políticas e pedagógicas [como assegura Gasché]. *“En pocas palabras, se trata de una reflexión que constantemente se verifica en la experiencia propia de la realidad socio-cultural del alumno indígena [de ahí el imperativo del método inductivo]”*.

Assim, por indutivo compreende-se a reunião das particularidades das experiências, apesar de que o indutivo, nascido da corrente positivista de ciência, já não responde mais às demandas da sociedade contemporânea. No MII, em grande medida esses elementos são ressignificados para os dias atuais, ou seja, para as problemáticas e transformações das sociedades de hoje. Ele é aplicado no movimento da vida, da cultura, da relação dos saberes que são constantemente transformados e reatualizados, de acordo com o contexto. Dessa maneira, o MII é uma proposta indutiva

pois toma como ponto de partida a experiência empírica das pessoas para refletir criticamente o que é cultura. [...] a realização de experiências concretas de professores e estudantes indígenas que levantam uma reflexão crítica sobre a produção de saberes e seu uso e/ou concretização no processo educativo. (REPETTO; SILVA, 2016, p. 6).

Quanto às dimensões políticas e pedagógicas do MII, elas são concebidas como eixo político-pedagógico em transversal. Esse eixo se sustenta em uma construção *“desde abajo y desde adentro”* (BERTELY BUSQUETS, 2006, p. 22). Nesse sentido, *“desde abajo”* se refere

às técnicas e aos meios para satisfazer as necessidades prementes, nas dimensões que abarcam determinado contexto próprio, e que os saberes são produzidos e circulados para que o maior número de pessoas tenha acesso a eles. A expressão “*desde adentro*” considera as iniciativas e decisões comunitárias a partir de sua cultura. Assim, o desenvolvimento do contexto estará em harmonia com os seus modos de viver, estar e agir no mundo.

Dou ênfase à dimensão das relações sociais entre os sujeitos indígenas e não indígenas, as quais, muitas vezes, se mostram conflitivas e são negociadas ou não. Talvez isso se explicita nas relações interculturais e nos momentos de interaprendizagem. Nessas relações, colocam-se em contato e se expressam as diferentes racionalidades, por exemplo, tanto no modo de relacionar-se com o mundo quanto na relação com a produção de saberes. Essa discussão é um “um processo diacrônico e sincrônico” (SARTORELLO, 2013a, p. 7), que permite a apropriação da dimensão política e da dimensão pedagógica, que, juntas, sustentam a proposta educativa intercultural do MII.

Estas relações são importantes para compreender o alcance da proposta político-pedagógica do MII que se mostra em diferentes formas de arquitetar os processos educativos e o elemento intercultural nesse jogo. Sartorello (2013a, p. 3-4, tradução livre) explica que

Essa dimensão emerge de uma postura contra-hegemônica e fortemente crítica do multiculturalismo neoliberal nas resistências políticas que se dão nos espaços da infra-política [...] Estas posturas manifestam uma práxis de resistência [...] a partir dos princípios políticos dos povos [...] e pela construção de novas formas de cidadania (diferenciada, étnicas e interculturais), em que elas os valores próprios dos povos indígenas, e em particular da integração da sociedade natureza (relação indissociável), sejam considerados centrais (no MII). Essa postura política parte do reconhecimento da existência de relações profundamente assimétricas em detrimento das culturas indígenas e se propõe a valorizar e fortalecer os desafios fundamentais.

A seguir, descrevo a explicitação das outras particularidades dos fundamentos do MII, como: a) a interaprendizagem; b) a intercompreensão; c) os princípios pedagógicos; d) os instrumentos pedagógicos. As acepções que serão explicitadas estão embasadas nos estudos de Gasché (2008a; 2008b) e de outros autores, como Bertely Busquets (2011; 2012).

2.4 A interaprendizagem

A interaprendizagem é entendida no MII como o aprender, a interação e a socialização das aprendizagens que se dão em âmbito coletivo, pois, ao reunir todos os participantes em dada

situação de aprendizagem, seja na formação, na escola, seja no fazer das atividades sociais, sugere-se que uma grande quantidade de diferentes saberes e experiências vividas possibilite a apropriação na produção de novos saberes baseados em um movimento de baixo para cima, e de dentro para fora, buscando sempre o diálogo e um processo de intercompreensão coletiva, no contexto das diferenças. É nessa confluência do saber formulado de uma pessoa da formulação de outra que se sobressaem as elaborações coletivas, no movimento de aprender com o outro, ou, melhor dizendo, no movimento de interaprender.

A interaprendizagem conforma várias dimensões na vida, que é movimento dinâmico, e aventa a possibilidade de desconstruir e reconstruir. Como observa Bertely Busquets (2015, p. 87) “[...] *al promover interaprendizajes no sólo pedagógicos, sino dilemas ontológicos, políticos e intersociales [...] construye, desde abajo, un movimiento social y pedagógico que se articula con otras acciones colectivas organizadas y similares [...]*”.

Bertely Busquets (2011) observa também que a interaprendizagem é circulação político-pedagógica onde uns aprendem com os outros, professores com estudantes; estudantes com professores; estudantes com os pais; os pais com estudantes e professores, e assim por diante. Na situação de troca de experiências acumuladas, dão-se as fontes de saberes, no dizer de Vygotsky (1984), a partir da perspectiva de um processo mediado pelas experiências, como as histórias de vida das pessoas, lugar onde se entrecruzam elementos das relações sociais que podem marcar as influências diversas e particulares do meio cultural.

Nesse sentido de pensar esses encontros multidimensionais de olhares e concepções aludidos acima, sob o ponto de vista de Podestá Siri (2009, p. 204), é importante atentar que “[...] *con este abordaje podemos establecer relaciones de interaprendizaje, principio fundamental que evoca el proceso fundador de todo proyecto educativo intercultural porque se establece una relación de reciprocidad entre indígenas y no indígenas*”.

Um exemplo de um processo de interaprendizagem está descrito na coleção *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho*, em que se lê³³:

“Sembrando desde abajo” significa que [...] gracias a la colaboración, la retroalimentación y el acompañamiento pedagógico se dio entre los educadores indígenas [...] sus comunidades y algunos colaboradores y asesores no indígenas [...] (desde dentro) se caracterizó por el desarrollo de experiencias de investigación vivenciales, profundas y descolonizadoras que propusieron el desarrollo de colaboración e Interaprendizaje (AAVV, 2009, p. 11).

³³ AAVV. Modelo curricular de educación intercultural bilingüe.

A interaprendizagem se aproxima daquilo que postulou Vygotsky (1984) em seu estudo sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):³⁴ ela diz respeito ao desenvolvimento potencial ou proximal na realização de tarefas, ou na solução de problemas com a colaboração ou mediação de outras pessoas mais experientes. É importante ressaltar que, nessa colaboração ou mediação, da interação e da socialização das experiências historicamente vividas pelas pessoas, em especial, no ponto de contato de uma pessoa com a outra, em determinadas situações de aprendizagem, reside uma possível contribuição que ajuda a compreender como se dá a interaprendizagem na formação do MII. Talvez, as experiências socializadas possam gerar novas experiências nessa interação, construindo novas aprendizagens nos processos chamados de endoculturação – ou processo de intraculturalização – que Gasché (2008b) entende como processos geracionais que vão se remodelando com o passar do tempo.

Quiçá, conforme é desenvolvido/realizado no trabalho com o MII, as tensões de significado possam ser reduzidas, ao se entender que, na contemporaneidade, as verdades científicas podem ser de outra natureza ou, ao menos, podem acompanhar as constantes transformações e as novas perguntas sobre os desafios urgentes colocados pelos atuais fenômenos sociais emergentes.

Nesse sentido, a interaprendizagem propõe “recuperar o valor da colaboração, da interaprendizagem e da co-teorização (ou ressignificação) entre as pessoas indígenas e não indígenas envolvidas o processo” (AAVV, 2009, p. 2).

A ideia de intercompreensão se comunica intimamente com a da interaprendizagem, pois os contextos formativos e de produção de epistemes estão imersos em uma articulação intercultural de que a intercompreensão participa.

2.5 Os princípios pedagógicos do MII

Os princípios pedagógicos do MII foram revisados pela Equipe de Professores Indígenas da UNEM/Ei, pela Equipe de Professores *não* Indígenas do CIESAS e de Colaboradores outros. Isso ocorreu nas fases de elaboração do “Modelo Curricular de Educação Intercultural Bilíngue da UNEM/EI”. Conforme já manifestado, nessa ocasião, delinear-se os princípios que

³⁴ Vygotsky (1984) chamou esse constructo de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como parte de sua análise do desenvolvimento infantil e sua aprendizagem. Esse constructo, resumidamente, mostra que as fases de idades são compreendidas como material e historicamente construídas: historicamente, porque as funções são construídas por meio da história das práticas humanas; e materialmente, porque as funções são desenvolvidas como consequência de tarefas e interações com os outros.

seriam mais pertinentes às realidades socioculturais e educativas que passariam a sustentar o desenho da proposta educativa intercultural do MII.

Assim, dois princípios pedagógicos foram escolhidos: a) a atividade social; b) o *fazer* da atividade social (SARTORELLO, 2013a).

2.6 As atividades sociais

De acordo com Bertely Busquets (2012), entende-se por atividade social tudo o que acontece na vida cotidiana, ou seja, a concretude da vida no território que carrega um significado, entendendo-se como significado também os elementos das narrativas cosmológicas. A atividade social incorpora as dimensões a seguir: sociais, produtivas, artesanais, ritualísticas, cerimoniais e recreativas. Todo esse conjunto é chamado de atividade social, uma maneira mais fácil de denominá-la.

A autora diz também que as atividades sociais têm sempre uma finalidade social e sugere que, para a pesquisa educativa de uma atividade social, as perguntas norteadoras que podemos fazer são: Para que servem as atividades sociais? Como se fazem essas atividades? Quais os processos envolvidos em cada uma delas?

Por isso, a atividade social deve ser dotada de uma intencionalidade pedagógica e social na qual todos os indicadores dentro do processo de dada atividade social estão inter-relacionados entre si, segundo o que acontece em um território determinado. Essa forma de experimentar novas maneira de educar pode auxiliar no planejamento pedagógico, assim como, e nas sequências didáticas. Tal atividade pode revelar quais os saberes culturais estão imbricados em cada etapa do processo de determinada atividade social, a partir dele a questão que se coloca é como se pode contratar os conhecimentos produzidos, aprendidos, na busca de novas dimensões que explicitem a relação que estabelece o conhecimento dos saberes próprios, os seus significados com os conhecimentos científico? A possibilidade de responder essa questão com mais legitimidade está na própria escola, levando em consideração as necessidades do seu contexto situado.

A autora argumenta que, para trabalhar com as atividades sociais, é preciso conhecer profundamente o território em suas várias dimensões: culturais, produtivas, entre outras, e, quando possível, associá-las com a língua.

Outro aspecto importante que Bertely Busquets (2012) ressalta é problematizar os processos que acontecem nas atividades sociais e também estender essa problematização para

as questões sociais que acontecem em cada realidade indígena. Dessa forma, a educação ganha um caráter de conscientização e emancipação para os envolvidos no ato educativo.

Para tal, o ato pedagógico partiria da atividade social e, a partir dela, é que ocorreria o processo do *fazer* da atividade social. Nele, revela-se o processo de explicitação de saberes próprios de dada cultura. Dessa maneira, a atividade social, em conjunto com a pesquisa colaborativa, é a entrada para se desenvolver o MII. Assim, “busca-se refletir sobre os fatos observáveis na vida cotidiana das pessoas, assim, é realizada pesquisa colaborativa das atividades humanas como fatos particulares no próprio contexto” (REPETTO; DA SILVA, 2016, p. 6).

As atividades sociais se baseiam em partes preconizadas também da THCA que defende que a atividade humana é uma chave analítica para entender a ação do sujeito em seu contexto, considerando-se essa ação como unidade analítica dos seus elementos (DANIELS, 2003).

Sendo assim, a atividade social, segundo a TA, é arquitetada de maneira coletiva, mas considera a ação individual no conjunto da ação coletiva (DANIELS, 2003). É na TA que observamos os processos e os significados da atividade social, no passo a passo surgidas delas. Nesse processo, podemos ver a materialidade do MII, que é realizada a feitura por meio da pesquisa colaborativa. É dela que decorrem os processos de explicitação, termo denominado no MII em que aparecem os significados dos saberes indígenas que se plasam nos Calendários e nas *Tarjetas de Interaprendizajen*.³⁵

Acrescenta-se que de uma atividade social se depreendem outras, como citado acima, pois ela não é estacionária em si mesma, mas sim dinâmica, e aqui a ideia de ciclos de atividades (ENGESTRÖM, 1992) é perceptível. Por exemplo, quando estudamos a atividade social do plantio de mandioca, podemos observar que essa atividade leva a outras, e desta a um ciclo de atividades. Por exemplo, da mandioca se pode fazer a produção da farinha, e da goma da mandioca o beiju, da casca da mandioca comida para o gado, e assim por diante.

³⁵ Reforçamos que a atividade social dialoga com a TA via processos histórico-sociais, ou seja, a atividade como a atividade humana é categoria central no estudo da TA e baseia-se nas seguintes premissas: a) a atividade representa a ação humana que medeia a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; b) o desenvolvimento das atividades sociais do sujeito em seu contexto social e cultural, sendo que a atividade do sujeito compõe o sistema de relações sociais. Dessa forma, a TA ocupa-se em investigar a própria estrutura da atividade e sua interiorização. A atividade social é constitutiva da TA, especialmente no processo resultantes de sua feitura, assim, ela é orientada pela tríade: necessidade, objeto-ação, o motivo, que são os componentes básicos e estruturais para existência de uma atividade (DANIELS, 2003).

2.7 O *fazer* nas atividades sociais

O *fazer* na atividade social está associado diretamente ao processo de como ela é realizada, ao passo a passo desse processo, dentro de um planejamento previamente estabelecido. Isso implica dizer que os partícipes já estão cientes de qual é a necessidade, o objeto-ação e o motivo que desejam satisfazer.

Em síntese, compreendemos como ocorre esse *fazer* na atividade social tomando como base os preceitos da TA em Asbahr (2005, p. 110-112): um “objeto-ação” (entendido como em movimento dinâmico, e, longe de ser estático, conforme se convencionou concebê-lo é impulsionado por alguma “coisa” ou algum “fenômeno”) orienta uma “atividade”, dirigindo-a para uma direção específica. Detrás de um “objeto-ação” há ordinariamente uma “**necessidade**” originada pelos sujeitos, a qual solicita uma resposta para ser satisfeita.

Assim, o objeto-ação, que faz parte da necessidade, é o motivo real da atividade. Desse modo, pode-se apreender que, o objeto-ação escolhido satisfaz as necessidades postas. Então é o objeto-ação que tem a força mobilizadora que dirige uma atividade. É assim que o objeto-ação se traduz também no motivo da atividade.

Ao passo que a ação se inter-relaciona com os objetivos da atividade (parciais e gerais), que sustentam o motivo e encaminham para os resultados definidos, a atividade se inter-relaciona com o motivo, assim como as ações aos objetivos, acentuando as ações e direcionando-as rumo aos objetivos, que estão enraizados junto ao motivo nas condições oferecidas na condução da atividade. Nesse conjunto de circunstâncias, é importante levar em conta os significados da relação entre o motivo e o objetivo da ação, e desse composto depreendem-se os sentidos para os sujeitos que os direcionam aos resultados visados pela atividade proposta.³⁶

³⁶ Um exemplo da estrutura e dos componentes da atividade encontra-se em Leontiev (1978, p. 137-138): “A caçada colectiva é a *actividade*, a caça o seu *objecto*, e a fome da presa é o seu *motivo*. Quando os batedores fazem barulho para assustar o veado, o bater das suas mãos é uma *operação*, e o bater como um todo é uma *acção* dentro da actividade da caça, motivada pela fome a ser satisfeita pela realização da actividade. Esta acção de fazer barulho tem como *objectivo* assustar o veado. No entanto, o objectivo contradiz o objecto e motivo da actividade, que é apanhar o animal e distribuir e consumir a comida. A acção dos batedores é parte da actividade na base do seu saber consciente de que eles assustam o veado para que ele possa ser apanhado. A acção dos batedores só é possível na *condição* de representar a ligação entre o objectivo da sua acção e o motivo da actividade cooperativa. Eles precisam ser capazes de representar relações entre objectos, mesmo sendo irrelevante para as suas necessidades reais, ou então eles continuarão simplesmente por si próprios e dessa forma muitas vezes falhando a obtenção do objecto. As suas consciências específicas e particulares são constituídas através do seu conteúdo, o qual tem como elementos os significados. Através dos *significados* eles são capazes de representar a relação entre o motivo e o objectivo da acção; desta forma eles implicam-se na actividade, fazendo *sentido* para os batedores”.

As ações têm aspectos intencionais e aspectos operacionais, sendo esta a forma como se realizam. Cada ação pode ser realizada de diversas maneiras. A essas maneiras é dado o nome de operação, e elas dependem das condições de execução da ação. As ações referem-se aos inúmeros procedimentos que o sujeito realizará para alcançar seu objetivo.

A operação é a tecnificação da ação. Os componentes das atividades podem adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação. Uma atividade pode tornar-se uma ação quando perde seu motivo originário, ou uma ação transforma-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda, a ação pode tornar-se uma operação e vice-versa. Entretanto, para alcançar um determinado objetivo, o sujeito realizará uma ação através de várias operações. Assim como as ações se relacionam com seus objetivos, as operações se relacionam com as condições de realização dessa ação (LEONTIEV, 1983).

Dessa forma, o *fazer* um como princípio pedagógico do MII ganha centralidade, porque, como dito acima, o *fazer* pode ser explorar a produção dos processos que saem de cada atividade social que ajuda a aprofundar, recuperar, aprender e dar significado à formação dos professores indígenas e dos seus estudantes.

Um exemplo da importância do *fazer* na atividade social foi formulado pelo professor formador dos Diplomados Jesús Martínez, quando me ensinou como se fazer um planejamento baseado no MII. Disse que a orientação para realizar uma atividade social com os estudantes era primeiro compreender que o próprio professor aprende com os(as) expertos(as) de dada atividade social. Nesse momento, o professor é um pesquisador aprendiz: participa do processo do *fazer* da atividade social e faz as perguntas que julga necessárias. Depois que o professor já aprendeu aquela atividade social é que ele faz seu planejamento de aula e propõe a seu grupo escolar realizá-la, o *fazer*, que pode ser com o mesmo especialista com o qual o professor aprendeu ou não. Nesse momento, o professor passa a ser um(a) colaborador(a) do(a) experto(as) durante a sua realização. E também convida a pessoa que o ensinou para ensinar a seus estudantes em sala de aula.³⁷

³⁷ O professor formador dos Diplomados Jesús Martínez ainda enfatizou que com essa maneira de trabalhar um professor poderia ajudar seus estudantes na feitura da atividade, bem como nas dúvidas que eles apresentam naquele momento, e observar os gestos dos estudantes, seu comportamento, seus saberes prévios e, principalmente, ensinar os estudantes a serem pesquisadores do seu próprio contexto. Todo esse conjunto, de acordo com Jesús, contribui no processo de explicitação dos saberes próprios e seus significados, na elaboração do planejamento e da sequência didática que ele fará para debater, refletir, explicitar, conhecer e/ou recuperar os saberes próprios apreendidos daquela atividade, portanto, explicitar o que estava implícito; porque, como a atividade faz parte do cotidiano sociocultural, o olhar pode estar acostumado e não observar os detalhes dos saberes indígenas presentes.

2.8 Os instrumentos pedagógicos do MII

São dois os instrumentos pedagógicos que, até o momento, foi possível identificar no MII: a) o Calendário; b) as *Tarjetas de Interaprendizajens*.

2.8.1 Calendário Socionatural

O Calendário Socionatural (CS), nome cunhado no México, e Sociocultural, como é chamado no Brasil pelos professores de MG e BA, é um instrumento pedagógico do MII cujos autores são os professores indígenas, os estudantes e membros das comunidades indígenas. Nele, são registradas as atividades cotidianas mais significativas e a espiritualidade (narrativas cosmológicas) que se sobressaem numa espécie de condensação em forma de figuras (desenhos) e em forma de textos muito sintéticos, que são mais palavras-chave que indicam algumas particularidades, como, por exemplo, em que tempo se desenvolvem as atividades objetivadas no Calendário.

Assim, o Calendário é considerado um instrumento que expressa o registro das atividades sociais de que se depreenderam as noções de cultura sintática da qual decorre do movimento da vida de acordo com a compreensão de mundo, da integração indissociável entre sociedade e natureza. Por exemplo, ao realizar um atividade social do cotidiano de uma comunidade, percebe-se que elas estão interligadas com as características e manifestações do que naquele momento está acontecendo no território, e o que a natureza está indicando e é dessa maneira que podemos entender a relação indissociável da natureza e da sociedade (a pessoa realiza suas atividades levando em conta o ciclo da natureza ao seu redor).

Nesse contexto, a educação é produzida nas práticas sociais, relações sociais e finalidades educativas, sociais, produtivas, da língua indígena, assim como os saberes próprios com a explicitação dos seus significados, os direitos, as filosofias, identidade étnicas, diversidade e diferenças na dimensão políticas, e os valores indígenas, de acordo com perspectiva da historicidade de cada comunidade indígena (BERTELY BUSQUETS, 2012).

Nessa direção, os professores indígenas, aos se apropriarem dos conhecimentos sustentados pelas suas pedagogias e de sua cultura, movimentam-se em seu contexto situado. É desse lugar que os elementos surgem para serem sistematizados e internalizados, no sentido de produzir novas formas de pensar, cocriar, coconstruir e intervir naquilo que consideram importante no mover-se da vida.

A pesquisa colaborativa que é realizada pelos sujeitos nos contextos realiza as atividades humanas, como já expomos no capítulo 2, na proposta do MII, correspondente às atividades sociais. Possivelmente, a partir dessas condições criadas os docente vão formando uma forma analítica e de interpretações dos fenômenos sociais e científicos, assim, ampliam sua compreensão de mundo, da natureza e da sociedade implicada e como agir sobre essas dimensões, segundo suas necessidades educativas.

Os Calendários funcionam como “redes para pescar” (BERTELY BUSQUETS, 2011, p. 11) saberes e significados indígenas que plasmam os diferentes tempos do ciclo anual da natureza, segundo a identificação das mudanças climáticas, de acordo com as lógicas da natureza, que acontecem nos territórios indígenas. Nessa interseção, surgem os indicadores que compõem os pressupostos teóricos e metodológicos do MII, quais sejam, a astronomia, o clima, o comportamento vegetal, o comportamento animal, assim como as atividades realizadas pela comunidade e pelas crianças, ao longo de um ciclo social e da natureza anual (BERTELY BUSQUETS, 2011).

Chamam-se indicadores porque, dentro dos ciclos da natureza e social, podemos observar os efeitos fatos observáveis que indicam os tempos em determinados contextos. Brevemente ilustram-se esses comportamentos:

- **Desenho dos meses:** nesse caso usam-se os meses no formato gregoriano por convenção. Fica a critério de cada comunidade mudar essa convenção para outra maneira mais pertinente com sua realidade social e da natureza, em que a comunidade entenda os tempos que neles acontecem.
- **Comportamento astronômico:** é uma lógica que indica como os astros se comportam quando observamos o céu. Muitos povos indígenas guiam suas atividades humanas e espirituais por esse indicador. Assim, como uma maneira simples de compreender, esse indicador pode comunicar um tempo favorável para plantar certos alimentos e realizar certos tipos de rituais de acordo com seu modo de compreender o mundo, muitas vezes guiados pelos saberes ancestrais em movimento, e os “mais velhos” ajudam nessa compreensão, pois quando necessário são consultados e aconselham como cada atividade pode ser realizada. Existem atividades como plantio de alimentos, caça, pesca, festejos entre outros, que só podem efetivadas em certa fase da lua, do sol, das estrelas, etc.
- **Comportamento climático:** também nessa lógica as atividades humanas e espirituais podem ser realizadas de acordo com o tempo da chuva, da seca, dos ventos, entre outros. Por exemplo, para alguns povos indígenas a chuva é chamada

de inverno e a seca de verão. Assim, eles têm dois tempos demarcados: a seca e o verão. É o caso do povo Xakriabá de Minas gerais.

- **Comportamento vegetal:** ainda nessa lógica as atividades humanas e espirituais acontecem num tempo determinado em que a vegetação está indicando sua realização. A vegetação cresce naquele tempo determinado. Podemos observar também que, dentro de outras atividades em outros comportamentos dos indicativos, os vegetais estão presentes neles. Por exemplo, colher palhas para a construção de casas. Pode-se observar a astronomia, o clima, que tipo de ritual se faz para pedir permissão para o “dono da mata” para a retirada da palha etc.
- **Comportamento animal:** nessa mesma lógica o comportamento dos animais que também acontecem nas atividades humanas e espirituais indica o tempo determinado para que certos animais apareçam, nascem, morrem, etc., em um tempo determinado. Por exemplo, animais que comem as folhas de algumas partes da plantação por vezes são benéfico para o ecossistema e podem ser maléficos para a plantação. Outro caso interessante que é o canto de certo pássaro a indicar que vai chover, que vai chegar visita na casa, ou que alguém pode morrer, ou que está chegando o tempo relacionado ao comportamento climático, entre outros.
- **Comportamento da comunidade:** esse indicativo é apoiado de acordo com as lógicas dos membros da comunidade que se movimentam para realizarem as atividades humanas cotidianas e espirituais, segundo a proposta do MII o comportamento da comunidade leva em consideração o tempo social que transversa o movimento da vida em conjugação com os ciclos da natureza e da sociedade, em dado território. Aqui percebemos como a sintaxe cultural de reatualiza. Observamos também a divisão de tarefas que são definidas por cada comunidade conforme cada modo que se vive nela, em consonância, por exemplo, trabalho dos homens, mulheres, jovens e crianças.
- **Comportamento das crianças:** a lógica de observar o comportamento das crianças em separado é recomendada na formulação do método para ver e sentir como as crianças aprendem diante do que acontecem na efetivação das atividades e suas tarefas. Por exemplo, antes de os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi receberem visitas em seu território, chamadas de intercâmbios interculturais, as mulheres e as crianças limpam o quintal da aldeia e o terreiro sagrado, local onde acontecem os rituais e onde recebem os visitantes, que na maioria das vezes são estudantes não indígenas.

Entende-se o Calendário Sociocultural como um instrumento com intencionalidade pedagógica e social, que reverbera nas atividades sociais. Nele, é registrado o conjunto de atividades sociais levadas a cabo pelos membros de um povo indígena ao longo do ano do calendário ocidental. Para Bertely Busquets (2012), é por meio do CS que se interpreta e se dá forma, com mais acuidade, aos estudos teórico-metodológicos do MII. Nesse sentido, ele permite visualizar a organização do conjunto das atividades sociais em relação aos indicadores de cada uma delas, como exposto acima, e, por sua vez, estes são interconectados com as lógicas da atividade humana e espiritual, da natureza e dos tempos, que envolve o que acontece território, como já apontamos observando o modo de vida de dada comunidade, e com essa percepção se faz ou não a atividade daquele tempo. Assim, podem-se ver a as pesquisas colaborativas, os saberes emergidos no processo da feitura das atividades sociais, da explicitação desses saberes que se torna a materialidade do MII.

Bertely Busquets (2012) afirma que o CS deve ser configurado como um movimento pedagógico-político, emancipatório, que cresce pouco a pouco entre o grupo de professores, estudantes e comunidade. Para a autora, o que sustenta o aporte teórico do Calendário é o histórico apoiado na memória comunitária que se transforma a partir das mudanças climáticas resultantes das lógicas da natureza e que integra, como já apontado, os indicadores e sua relação com o planeta. Assim, o CS também contribui para o planejamento pedagógico nas formações dos professores e nas escolas indígenas (BERTELY BUSQUETS, 2012).

A elaboração do CS atende a todo um preceito. Podestá Siri et al. (2012a) defendem que o CS serve como um instrumento de orientação para a práxis político-pedagógica à formação de professores, aos estudantes e professores formados que já fazem uso do CS em suas escolas indígenas. Dessa forma, as formações de professores e estudantes podem acompanhar o ritmo dos ciclos da natureza e das práticas de convivências e conhecimentos da comunidade, ou seja, em seus tempos próprios (PODESTÁ SIRI et al., 2012a).

Segundo as orientações Bertely Busquets (2012), à construção do CS de acordo com a visão de mundo de cada povo, sustentada nas atividades significativas (de forma consciente, embasadas na necessidade, no objeto-ação e no motivo da atividade, e nas demais estruturas da mesma), segue-se o planejamento pedagógico. Em seguida, estabelece-se uma equipe de trabalho, com os professores e os estudantes. Estes realizam pesquisa de campo colaborativa com os membros da comunidade, especialmente os mais velhos, expertos(as), especialistas, sábios(as), que são os indígenas detentores dos saberes próprios.

O Calendário, ao mostrar o conjunto das atividades cotidianas, as atividades sociais, aponta um horizonte cultural dentro do qual vivem, se desenvolvem e aprendem, de geração

em geração. Porque há muitas formas possíveis de se estruturar o modo de viver, e que obedecem às distintas lógicas que vão atribuindo diferentes sentidos às experiências particulares, em diferentes tempos e lugares, segundo a compreensão de mundo e em conformidade com seu contexto e significado sociocultural.

Isso indica que, talvez, possamos não considerar o CS apenas como um instrumento pedagógico que corresponde a um método. A pesquisa colaborativa, a (re)vinculação com a comunidade, a apropriação, a produção de epistemes e a recuperação dos saberes próprios, a ressignificação da cultura e a representação gráfica do Calendário são também um meio de manter e comunicar a cultura e os saberes próprios produzidos e na sua sistematização. A representação gráfica do Calendário Socionatural é constituída pelos doze meses do ano; cada indicador possui uma cor diferente, de acordo com as cores que os professores escolhem para designá-lo. As distintas cores de linha que contornam e separam um indicativo do outro indicam os comportamentos relacionais de cada atividade do Calendário, que se embasa no território, que é, por sua vez, marcado pela cultura.

A consolidação do CS explica o processo que emana das atividades sociais. A materialidade mostra o resultado plasmado, por meio de desenhos, textos, fotos, etc. Contribui para a análise, primando por uma explicação minuciosa, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método.

Os calendários são elaborados com desenhos feitos a mão, porque, com isso, presume-se que seja possível fazer uma leitura sociocultural e uma leitura do território por formas diferenciadas. No dizer de Luciene Pataxó (2012, p. 99), “através da imagem (desenho) que vemos, do que escutamos, do que sentimos e do que pensamos [...], através dessas leituras, podemos enxergar as coisas que fazem parte da nossa vida”. Nesse sentido, o desenho expressa e internaliza os saberes próprios explicitados, derivados das atividades sociais.

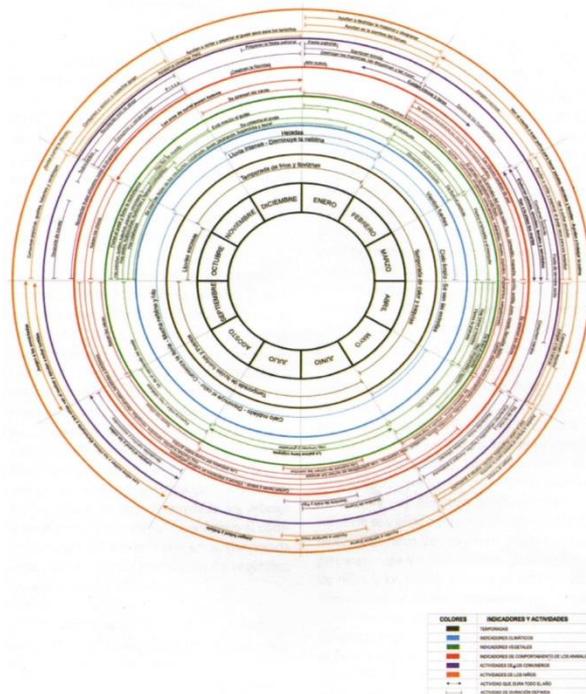
Como podemos lê-lo? Como na figura abaixo, que mostra a parte do ponto central do círculo, que são os meses, e a partir desse ponto, conformam-se as atividades sociais em cada círculo do Calendário gráfico ou textual. Dessa forma, a leitura fica compreensível em movimento relacional, partindo do centro, na mesma direção chega-se até chegar às atividades das crianças e dos jovens. Nisso, temos uma noção mais aproximada de como uma atividade plasmada nesse Calendário se configura em dado contexto (GASCHÉ, 2008a; BERTELY BUSQUETS, 2012).

Ademais, cada um dos círculos é representado por uma cor; assim, eles são divididos em seções nas quais se podem visualizar as atividades sociais plasmadas nele, relativas às mudanças que vão ocorrendo na natureza. Importa ressaltar que uma atividade social pode

começar em um tempo e terminar em outro; nesse caso, para sua leitura, elas serão consideradas dentro de todo o ciclo de tempo em que aconteçam, indicando sua continuidade.

No México, a representação gráfica se destina principalmente à aprendizagem dos níveis escolares iniciais e pré-escolar, enquanto a representação textual é para o nível primário. Nesta última configuração, porém, em vez de aparecerem os desenhos das atividades nas seções dos círculos, estão descritas, de maneira sintética, as atividades sociais significativas, em forma de texto, de palavras-chave. Vale ressaltar que as palavras-chave também aparecem na representação gráfica.

Figura 2 – Calendário Sociocultural textual



Fonte: Calendário publicado em: PODESTÁ SIRI et al., 2012b.

Figura 3 – Calendário de desenhos dos povos ngigua, ngiba e nahua – Puebla 2013

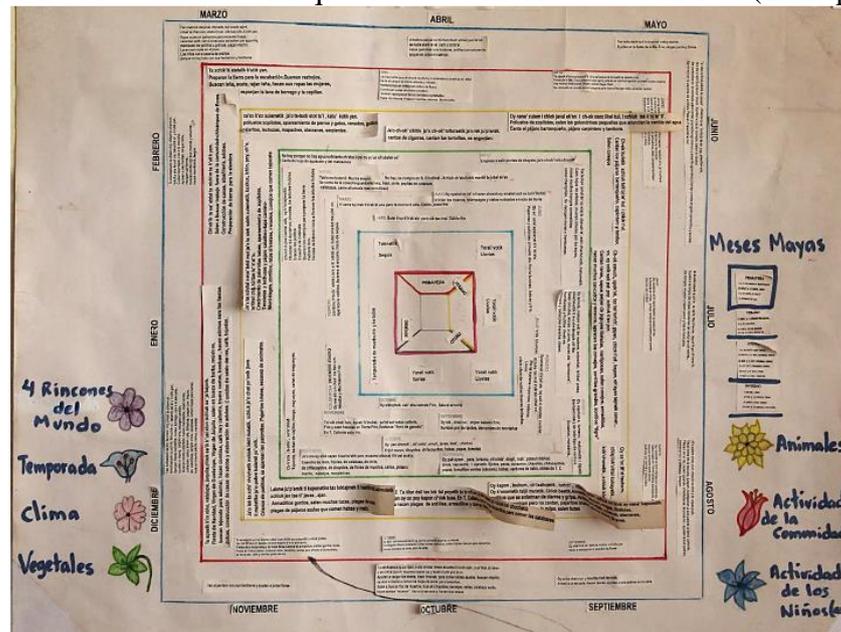


Fonte: CALIHUA RUIZ apud PODESTÁ SIRI., 2012b, p. 10.

Outra maneira de se elaborar o Calendário é no formato quadrado. Este é um “exemplo dos processos de apropriação e aportação realizados *por* María e Rosendo, nesse caso de *Smalael* eles tomaram a decisão de fazê-lo quadrado” (SARTORELLO; ROSENDO; MARÍA, 2014, p. 20). Sartorello, Roseno e Maria (2014, p. 20) explicam que

Los demás maestros hicieron este calendario de forma circular, pero yo en mi experiencia de mi comunidad he visto como adoran, como hacen el rezo, el rito, cuando hay fiesta... porque aquí vemos cuando reza uno o cuando se habla con el espíritu de la madre tierra que hay cuatro puntos cardinales, norte, sur, este y oeste, y esto es simbolizado mucho de los hermanos mayences ancestrales, porque ellos adoran el saliente del sol y adoran donde hay sepultación del sol y adoran del lado norte de las nubes y adoran el lado amarillo de los fértiles, y todo esto está muy muy basado de los ancestrales mayences... Hay una persona especial que hace este rito para adorar los cuatro puntos cardinales y además hay muchas explicaciones de las trece velas que se utilizan para encender en la milpa que simbolizan las trece puertas del cielo o las trece puertas de la tierra. Toda esta investigación que he plasmado en este calendario socionatural la he sacado de los comuneros, de los hermanos campesinos. Ahora yo lo hice cuadrangular mi calendario socionatural y eso tiene que ver mucho porque... en este calendario demostré que hay cuatro esquinas y que hay cuatro dioses importantes de un solo dios, pero eso es muy difícil de entender porque la tierra es una madre de nosotros, pero el sol y el cielo, ahí vive el padre y los ángeles que son los hijos de los espíritus.

Figura 4 – O Calendário Sociocultural quadrado: Comunidad de Smalael (La Esperanza)



Fonte: SARTORELLO, ROSENO E MARÍA, 2014, p. 19.

Arrisca-se dizer que os Calendários se projetam para além das fronteiras do pensamento ocidental, onde muitas pessoas questionaram o porquê do seu formato ser circular, obedecendo aos círculos gregorianos, e o porquê de ele se dividir nos meses, em 365 dias do ano ocidental; ou seja, a matriz do CS seria essencialmente do calendário gregoriano.

Porém, os calendários Maya, sejam agrícolas, sejam ritualísticos, desde os tempos imemoriais, são ilustrados de forma circular e neles são apresentados os elementos dessas atividades; ou seja, dizem respeito ao modo como eles concebiam e concebem seu mundo. Já o quadrado, como se vê acima, corresponde à outra lógica da cosmologia Maya dos pontos cardeais, norte/sul/leste/oeste. Assim, podemos perceber que, de acordo com cada visão de mundo, o formato do calendário é elaborado ou de forma circular ou quadrada, porém não perde sua componente relacional com a vida cotidiana e com as narrativas cosmológicas de cada contexto histórico.

Assim, o formato do CS expressa a diversidade de saberes existentes dentro da própria comunidade e, porventura, se possa seguir a partir deles por possíveis caminhos para a produção de saberes próprios do agora, com vistas ao futuro, considerando as profundas diferenças histórico-culturais e espirituais existentes nos “mundos diversos”.

A configuração do Calendário Sociocultural empreendido na UFMG é mostrada no capítulo 4.

2.8.2 As *Tarjetas de Interaprendizajens*

As *Tarjetas de Interaprendizajens* são elaboradas com base em uma atividade escolhida dentro dos Calendários Socionaturais já elaborados. No México, elas são produzidas em espanhol e na língua materna de cada povo indígena.

As *Tarjetas de Interaprendizajens* têm a seguinte intencionalidade educativa e social:

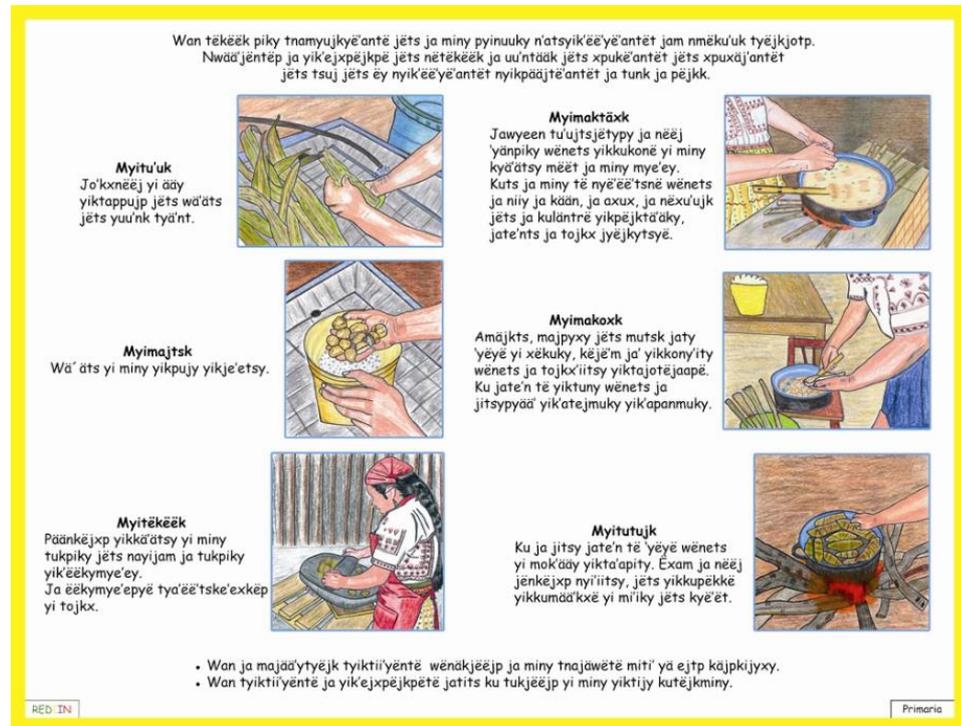
[...] parten de las actividades que se practican en las comunidades indígenas de acuerdo con el calendario socionatural de cada pueblo, para desarrollar actividades pedagógicas en las que se explicitan los conocimientos escolares implícitos en las actividades comunitarias indígenas. Por medio de las *Tarjetas*, la comunidad está presente en la escuela y los niños trabajan de manera individual o colectiva y construyen conocimientos rescatando los saberes implícitos en las actividades que se realizan en su comunidad y de acuerdo con su respectiva cultura. Asimismo, a través de este material, los niños articulan los conocimientos propios con los escolares convencionales o previstos en la currícula nacional, generando aprendizajes (BERTELY BUSQUETS, 2012, s/p.).

Entre outros aspectos, elas recuperam saberes socioambientais prévios e convidam à expressão do que os professores e os estudantes já sabem, conhecem e fazem com respeito a determinada atividade.

Assim, escolhe-se uma atividade para ser detalhada em seus processos e em seu passo a passo nas *tarjetas*, em uma elaboração simples mas minuciosa. Observam-se duas características importantes na sua elaboração: a) na parte da frente da *tarjeta*, a recomendação é para se recuperar os saberes prévios da atividade social que se está reproduzindo; b) na parte traseira, descreve-se o passo a passo da atividade, explicitando os saberes próprios que derivaram da atividade social, como possibilidade de ampliação dos saberes prévios e novos.

É recomendado pelo MII que os estudantes que participam da atividade social elaborem suas *tarjetas* e, conjuntamente com o professor, reflitam de forma crítica sobre o que conseguiram aprender no processo de explicitação e significados dos saberes que estavam contidos naquela atividade social. E, a partir dessas compreensões, de conhecer, recuperar ou aprofundar os saberes próprios apreendidos daquela atividade, os estudantes e professores elaboram as *tarjetas* como materiais educativos.

Figura 5 – Parte da frente e de trás da *tarjeta* elaborada no México



Fonte: CARDOSO JIMÉNEZ apud PODESTÁ SIRI, 2012b, p. 17.

2.9 Os materiais educativos já produzidos sob a metodologia do MII no México

De acordo com Bertely Busquets (2015), sob autoria comunitária, os materiais educativos resultantes da formação com apoio do MII foram desenhados em e para 22 regiões, alcançando 49 comunidades com alta densidade indígena como Chiapas (tsotsil, tseltal y chuj), Puebla (ngigua, ngiba, náhuatl), Michoacán (p'urhépecha), Oaxaca (mixe, zapoteco, chatino, mixteco).

As *tarjetas*, como mencionado, são os materiais educativos. Bertely Busquets (2015) comenta que já foram produzidos 32 Calendários Socionaturais e, em decorrência deles, foram produzidas 192 *Tarjetas de Interaprendizajens*. Esses materiais formam uma coleção, numa caixa que contém, além das *tarjetas* nas línguas indígenas e espanhola, um guia para os professores, com os planejamentos didático-pedagógicos e os Calendários Socioculturais produzidos pelos professores indígenas, membros da comunidade e professores não indígenas (assessores e acompanhantes), assim como registros em filmagens com áudio das experiências com o MII.

Como produto do projeto político-pedagógico difundido no sul do continente americano e em diversos países europeus, publicou-se o livro *Interaprendizajes entre indígenas: De cómo los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, com tiragem de 2 mil exemplares – com 500 jogos por estado. Estes materiais integram os saberes e significados ecológicos e socioambientais próprios explicitando a relação dos saberes escolares e/ou científicos e são produtos da apropriação e interaprendizagem entre os professores Mayas e campesinos da UNEM/EI, juntamente com os docentes indígenas das entidades participantes, *Dirección General de Educación Indígena (DGEI/SEP)*, equipe do CIESAS, da REDIIN. Nesse livro, as equipes acadêmicas estaduais formularam lições em favor do ambiente e da ecologia, abordando ainda lições jurídicas, pedagógicas, antropológicas e linguísticas. Alguns desses materiais estão disponíveis na página eletrônica do *Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco* do CIESAS (BERTELY BUSQUETS, 2015).

Segundo Sartorello (2013a, p. 154, tradução livre), o encontro da proposta metodológica da Amazônia peruana com a proposta dos educadores indígenas e não indígenas mexicanos mostrou-se frutífero, “como demonstram os diferentes projetos e materiais educativos que, inspirados no MII, têm sido realizados ao longo dos últimos [...] anos”. A proposta original foi adaptada aos contextos, por exemplo, de Chiapas, tendo como aporte a pedagogia indígena própria desse povo.

2.10 A concepção sintática da cultura explicitada no MII

A concepção sintática da cultura se propõe a levantar uma reflexão crítica da cultura de uma comunidade, da produção de epistemes e os saberes resultantes, e de seu uso no processo educativo. Dessa maneira, interpela os saberes da vida cotidiana e das narrativas cosmológicas (incluído aqui a parte espiritual) que são particulares de cada contexto, segundo o processo que produz a vida, do processo que produz a atividade humana, de acordo com a compreensão de mundo de cada comunidade indígena. Nessa lógica, Gasché (2008a, p. 316) expõe *“una visión sintáctica de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir de las actividades humanas”*. Já a sua colaboradora na formulação do MII, Gallegos (2008, p. 223), afirma que as culturas são,

sistemas de conciencia (un modo de pensar y sentir, un tipo de mente para una actividad, un arquetipo de vida) complementarios, interdependientes e históricamente situados en el MII se asume que la cultura es lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos.

Essa concepção clareia como são concebidas as atividades humanas no cotidiano de uma comunidade. A cultura é o resultado dessa relação, na qual a pessoa é produzida no processo da prática de convivência e conhecimentos em relação constante com a produção do seu mundo. E essas práticas socioculturais são processuais.

Nesse sentido, a perspectiva da cultura sintática sugere como “ler o contexto próprio/histórico/vivenciado” e entendê-lo, dinamiza a importância da materialidade da existência e da espiritualidade, sob um ponto de vista multidimensional da comunidade. E nisso há um movimento de entrelaçamento da vida. Essa multidimensionalidade desborda um contexto determinado. Podemos localizar a historicidade que interatua e comunica também esse conceito (DANIELS, 2003). Assim, a concepção sintática da cultura se manifesta como uma cultura viva, pois está indissolúvelmente plasmada nas atividades do território que as pessoas habitam, portanto, de um território vivido.

Os aspectos de dentro e de fora da aldeia colocam inevitavelmente a cultura a reatualizar-se constantemente, isso de acordo com as atividades novas e/ou recuperadas que vão se introduzindo na vida das pessoas. Por isso, adota-se a noção de cultura sintática e em

movimento, que passa invariavelmente por elaborações várias, que se observam nos acontecimentos que o ser humano formula dentro das suas atividades, no seu território e na sua relação indissociável com a natureza (GASCHÉ 2008b; GASCHÉ, VELA, 2012).

Ao assumir a concepção sintática da cultura, Gasché (2008b) critica as tradições de outros pensamentos, que inferiorizam as tradições indígenas. Essa crítica é direcionada aos programas educativos interculturais, ao tentar articular saberes indígenas com os saberes científicos, que permitem e favorecem a aprendizagem intercultural dos professores e dos estudantes.

As críticas sobre o não reconhecimento dos saberes indígenas como uma ciência, nos dizeres de Gasché (2008a), trata-se de um modelo paratático, em que os saberes são separados em gavetas e listas de conteúdos, separados do mundo, onde, muitas vezes, estudam-se conteúdos que as pessoas não sabem aplicar em suas vidas.

Uma proposta para se abordar essa questão é oferecida por Gasché (apud SARTORELLO; ROSENDO; MARÍA, 2014, p. 17), pois, nessa compreensão de cultura, o saber é entendido como

[...] un factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad), y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio.

Diante dessa abordagem, os elementos da cultura e dos saberes próprios para o ensino e a aprendizagem no âmbito da formação de professores indígenas e nas escolas indígenas são atividades, como visto a seguir, que podem oferecer a substância dentro dessas circunstâncias postas, para uma abertura de possibilidades para seus saberes que sejam expressos de acordo com sua produção própria.

Estes professores estudantes participam de uma série de ações levando em consideração suas competências, habilidades e saberes. E, por meio dessas ações, que são as atividades, ativam-se e objetivam-se a interação com o contexto vivido, os recursos naturais, sociais e culturais, de maneira que se possam observar e produzir efeitos e resultados desejados (GASCHÉ, 2008a). O MII pode suscitar uma expectativa de mudança, mas isso não quer dizer que usá-lo fará com que os professores indígenas mudem automaticamente. Para isso, tem de haver um desejo prévio de mudar. Mas há fortes indícios entre os professores pesquisadores de

que há desejo de mudança; analisando as suas experiências, vê-se que, se não é propriamente uma mudança, é algo para o qual se caminha.

Um exemplo disso pode ser percebido na seguinte frase prototípica da sintaxe cultural, que Bertely Busquets (2012) ilustrou na construção do Calendário Socionatural e, por implicação, da *Tarjeta de Interaprendizaje*, qual seja: nós vamos ao território pedir recurso que transformamos com técnicas e instrumentos para um fim social, e para transformá-lo em pedagógico.

2.11 O território no MII: matriz formadora

Vale dizer que aqui chamo de território porque entendo que o território se produz de acordo com a compreensão de mundo de cada comunidade. É um conceito escolhido que se usa para efeito de entendimento e análise. Por isso, não cabe aqui questionar se os povos indígenas denominam seus lugares de prática de convivência e conhecimentos de “terra”, “aldeia”, “reserva”, entre outros nomes. Esses questionamentos sobre como devemos chamar o lugar onde os povos indígenas vivem podem, para algumas pessoas, ser vistos como a continuação de uma postura colonizadora, afinal quem chamou de aldeamento ou aldeia, reserva, comunidade, etc. foram os colonizadores deste país, e com o passar dos milênios foram se perpetuando.

Ao mesmo tempo, os próprios povos indígenas denominam seus lugares a partir de um desses nomes, e não discutimos aqui o porquê disso. O que interrogamos é que, ao quisermos que os esses mesmos povos chamem seus lugares pelos nomes que *nós* achamos adequados na contemporaneidade, não estamos nós querendo impor-lhes uma nova maneira de chamar seu lugar? Isso pode ser uma maneira camuflada de colocar e cair na armadilha ao acionarmos o nosso “hospedeiro colonizador”, e assim perpetuar aquilo que tentamos despirmos em nós em relação a esse projeto colonizador, que também por vezes podemos ser produtor e reproduzidor dele? Concordamos com Viveiros de Castro (2002, p. 12), que diz:

o que acontece quando se leva o pensamento nativo a sério? [...] Levar a sério é, para começar, não neutralizar. É, por exemplo, pôr entre parênteses a questão de saber se e como tal pensamento ilustra universais cognitivos da espécie humana, explica-se por certos modos de transmissão social do conhecimento, exprime uma visão de mundo culturalmente particular, valida funcionalmente a distribuição do poder político, e outras tantas formas de neutralização do pensamento alheio.

Postos esses esclarecimentos, entende-se que a dimensão de território no MII é significativa, e para a EEI sua presença é muito forte, na verdade, é central, considerada a matriz formadora do método. Os estudos sobre território e territorialidade, notadamente nas últimas décadas, ganharam força, pois houve uma ampliação do debate teórico e a propagação de formulações dos conceitos. No que se refere à noção ou definição de território, sabe-se que não há consenso, pois ela se assenta em um campo de um debate polissêmico, que tem provocado proveitosas divergências, mostrando remodelações múltiplas. A noção perpassa dimensões abrangentes, como as relações sociais e cotidianas, relações de poder, epistemológicas, entre outras.

A princípio, o debate sobre o território era travado na esfera da geografia política clássica e da ciência política, pois era objeto ligado à existência do Estado nacional. A perspectiva política alude ao espaço-poder, ou espaço político-jurídico. Nessa lógica, o território é configurado como um espaço delimitado e controlado, por meio do qual, na maioria das vezes, estão mais ligadas as reações de poderes do Estado.

Nesse sentido, embora as distintas concepções de território se iniciassem a partir do final do século XIX, elas têm ganhado mais força, intensificadas a partir da segunda metade do século passado, ou seja, a partir das décadas de 60 e 70, e indicam possibilidades de compreensão de fenômenos não somente espaciais, como também históricos, culturais, étnicos, entre outros, concernentes à dimensão simbólica. Intensificaram-se a partir de 1960 e 1970 e depois estagnaram, não podem ter voltado a se intensificar nas três últimas décadas.

As noções de território trazem consigo a noção de territorialidade. Assim, território e territorialidade, ambos vistos na acepção da integração indissociável entre sociedade e natureza, trataram de lançar um olhar sobre as tramas de relações sociais, interações, lutas, que nos instigam a ver novas formas de pensamento. Como assinala Saquet (2007), territorialidade é o movimento do sujeito na produção do território, erigido na dimensão histórica. Assim, o território é apropriado e construído na esfera sociocultural, de maneira que sua ocorrência está ligada à condição do processo de territorialização. Porém, Saquet (2010, p. 77) enfatiza que “o espaço não é apenas palco, receptor de ações, substrato [...] ele tem um valor de uso e um valor de troca, distintos significados e é elemento constituinte do território, pois eles são indissociáveis”.

A partir de estudos como o de Saquet (2006; 2007; 2010), o território principia a ser reconhecido na dimensão das relações sociais de poder que aparecem na atuação de grupos sociais diversificados. Nesse processo, a inquietude atual se dá em volta problematização que o território nos põe: o tensionamento que vivemos em territórios vários e temporalidades em

permanentes cruzamentos de trânsitos múltiplos. Para mais além, a produção do que denomino território epistêmico.

Na perspectiva de se conceber o território epistêmico alinhado com a integração indissociável entre sociedade e natureza, encontra-se a formulação de Saquet (2006, p. 83), que argumenta que o conceito de território é complexo e se assenta em várias vertentes:

Território é natureza e sociedade: não há separação: é economia, política e cultura; edificação e relações sociais; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental, etc. Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e *traços comuns*, apropriação e dominação historicamente condicionadas; é produto e condição histórica e transescalar; com múltiplas variáveis, determinações, relações e unidade. É espaço de moradia, de produção de serviços, de mobilidade, de desorganização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relacional, (i)material, com diversidade e unidade, concomitantemente.

Ainda no marco da reflexão de Saquet (2010, p. 25), pode-se inferir que o território é uma construção histórica, social, cultural, política, identitária de saberes, que se constituem a partir das relações de poder interno e externo, concreto e simbólico, que implica a sociedade e a natureza e seu espaço (que, nesse caso, não é a centralidade). O autor acrescenta que “os processos sociais e naturais, e mesmo nosso pensamento, efetivam-se na e com a territorialidade cotidiana que produzem as relações sociais recolocadas no seu contexto sócio-histórico e espaço-temporal” (SAQUET, 2010, p. 25). O território epistêmico poder ser entendido na explicação de Saquet (2010, p. 25), segundo o qual

São vividos, percebidos e compreendidos de formas distintas; são substantivados por relações. Homogeneidades e heterogeneidades, integração e conflito, localização e movimento, identidades, línguas e religiões, mercadorias, instituições, natureza exterior ao homem; por diversidade e unidade; (i) materialidade.

Essa definição mostra que as territorialidades são produzidas no território, considerando, nessa produção, os limites políticos materiais e simbólicos, e isso mobiliza as formas de como a comunidade compreende e produz territórios.

Saquet (2010) ainda define que essas relações que se depreendem do território refletem a multidimensionalidade do vivido e baseiam-se na unidade e na diversidade. Assim, o território possibilita que as relações sociais que nele se consolidem, produzem e reproduzem, no sentido de movimentos instáveis, irregulares, fixos, incertos, contraditórios, conflituosos e negociados.

O autor sustenta que o processo de apropriação e produção territorial se compreende caracterizando a relação espaço/tempo, o domínio ou o controle político, a apropriação simbólica identitária e afetiva e, simultaneamente, a unidade da dinâmica econômica no processo de reprodução predominantemente social. Dessa maneira, o Estado e as forças do capital são estabelecidos histórica e continuamente (SAQUET, 2006).

As contribuições de Santos (1999) ao debate sobre território ainda são muito vigentes, a despeito de o autor focar como categoria analítica o espaço (geográfico). Santos (1999) considera uma dimensão a de território usado, afirmando que o uso e o controle social se consolidam no território. Evidencia, particularmente, a ordem econômica, porém nessa ordem indica aspectos fundamentais para política da cultura e da natureza como elementos constituintes do espaço e da configuração territorial. Ressalta que

o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 8).

A partir do entendimento dos conceitos de território e territorialidade expostos acima, também podemos considerar a dimensão do território com a epistêmica, ou seja, com a construção de saberes derivados e produzidos a partir dos contextos vividos.

O debate que nos ajuda a pensar essa questão se encontra na perspectiva do pensamento decolonial, como uma base possível de leitura dessa realidade concreta que se apresenta como complexa. Porto Gonçalves (2003, p. 161-165) destaca essa complexidade:

Há uma batalha de descolonização do pensamento que a recuperação do conceito de território talvez possa contribuir. [...] Portanto, há que se considerar o território e seus sujeitos instituintes e, assim, é fundamental que desnaturalizemos esse conceito. Sociedade e território, vê-se, são indissociáveis. Toda sociedade ao se constituir o faz constituindo o seu espaço, seu habitat, seu território. [...] Toda apropriação material é, ao mesmo tempo, e não antes ou depois, simbólica. Afinal, não nos apropriamos de nada que não faça sentido, que não tenha significado [...] O modo como cada ente natural é significado - a começar com suas designações (afinal, dar nomes próprios é a primeira apropriação); o modo como cada objeto/cada lugar é situado, distribuído, percebido, sentido; o modo como cada gênero/grupo/camada/estamento/classe/etnia é disposto/dispõe espacialmente por meio das relações sociais e de poder; o modo como se distribui e como qualificamos/desqualificamos os lugares/regiões e os diferentes sub-espacos, constitui as diferentes ordens sociais, seus territórios.

O território pode ser concebido como epistêmico, porque estuda sobretudo as heranças coloniais que ainda estão presentes fortemente na contemporaneidade.

Pode-se perceber que a relação entre sociedade e natureza é intrínseca às pessoas e aos processos socioculturais, que se implicam na categoria antológica (constituição do ser, de si mesmo) em relação aos saberes próprios que são compartilhados no processo de construção, desconstrução, reconstrução, pelos membros das comunidades indígenas. São compartilhados e/ou coparticipados nas práticas de convivência e conhecimentos, nas habilidades, competências e valores da cultura própria, em movimentos processuais. Esses processos são de resistências, conflitos e negociações. Porto Gonçalves (2003, p. 165), para apontar às novas configurações, diz que “nessas resistências, r-existência, as epistemes e o território ganham uma enorme importância [...] também pelo significado da natureza para a reprodução de qualquer sociedade, por mais que o antropocentrismo eurocêntrico acredite que a ciência e a técnica possam dominá-la”.

A perspectiva do território epistêmico de Porto Gonçalves (2003) se aproxima da ideia de Boege (2008) e Bertely Busquets (2013). Os autores pautam que, na relação entre os povos indígenas, esse território epistêmico é concebido como socionatural, pois abarca várias dimensões, entre elas: a política (os dispositivos legais, decisões governamentais e dos envolvidos na proposta educativa, a jurisdição); a cultura (elementos socialmente organizados significativos sob os desígnios das redes sociais apoiadas nas atividades e ações humanas coletivas de um dado grupo); a simbólica (associada a histórias de origem de um povo, de rituais, de mitos); a natural (os recursos naturais, práticas produtivas de produção agrícola coletiva que passam de geração em geração).

Boege (2008, p. 62) aponta ainda como o conceito se traduz em território epistêmico, e demarca que “o território é para os povos indígenas uma prolongação da extensão material da rede de relação que constroem os saberes coletivos”.

Já Walsh (2009, p. 150) reforça essa ideia de um território epistêmico que considera a uma questão da convivência indissociável entre sociedade e da natureza, mas que no processo colonial ainda resiste em aceitar a prerrogativa de que os dos povos indígenas como outros grupos sociais são produzidos no contexto e se relacionam com a força vital da natureza. Isso significa que há uma interligação no mundo indígena, e nega a separação dessa relação onde

se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias,

religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana (WALSH, 2009, p. 150).

É nesse conjunto que se plasnam os processos das atividades sociais que os membros da comunidade desenvolvem na noção de território vivido cotidianamente. Para Gasché (2008a; 2008b), esse conjunto de ações se personifica na matriz cultural sintática das sociedades indígenas, que é todo o movimento produzido nesse território (pelas pessoas em seus afazeres cotidianos, que contemplam a espiritualidade neles implícita), nessa direção, que é uma prerrogativa da cultura própria de que a proposta do MII faz uso para construir relação com os saberes científicos na vertente intercultural, na formação de professores indígenas e, por consequência, na escola (GASCHÉ, 2008a).

O território epistêmico se nutre, assim, das relações indissociáveis entre sociedade e natureza em intrínseca relação indissociável com a cultura que determina como as experiências da atividade humana são vividas e quando podem ser realizadas, a partir do uso que faz o indígena ao produzir e ressignificar sua cultura dentro dessas lógicas, por exemplo, na inter-relação do indígena no que diz respeito às práticas de convivência e de conhecimentos com os demais seres da natureza (no plano concreto-físico) e com o(s) dono(s) da natureza (no plano espiritual). Isso pode nos indicar que o território epistêmico educa as pessoas e as pessoas se educam com o território.

Cabe observar que o MII, apesar de se chamar “método” segundo os estudos científicos como o conhecemos, dá a ideia de algo fechado, estático, com uma sequência lógica e rígida. Na prática, o MII configura-se por aportes teóricos e metodológicos flexíveis, de tal maneira que se adapta em contextos diferentes, pois, como já dito acima, seus elementos podem ser trabalhados de acordo com as realidades locais determinadas.

Reforço que a forma tanto de seus elementos que o institui como sua aplicação pode até se assemelhar algum outro método, mas por sua própria constituição produz resultados distintos devido às suas particularidades de integrar esses elementos na sua forma de ler o mundo social a seu redor, principalmente, pela maneira como é elaborado e apropriado por cada professor e comunidades indígenas.

Com isso, infere-se que o modo como foi feita essa proposta intercultural do método guarda em si incertezas, mudanças comportamentos e atitudes, de desafios vários, assim como os movimentos próprios e dinamismo do modo de ver, agir e viver a vida, etc. Depende, no entanto, como ele será mobilizado rumo às possibilidades que oferece. É importante dizer que o método e os instrumentos político-pedagógicos guardam também algumas semelhanças com

elementos de calendários complementares: um solar de 365 e outro ritualístico de 260 dias (DIAMOND, 2006, s/p.).

Parece que o calendário Maya influenciou a elaboração de alguns elementos, no que se refere ao Calendário Socionatural, pois este obedece não somente à questão da temporalidade para as diversas atividades do povo Maya, mas também à questão das da forma de concepção dele, ou seja, gráfico e circular.

3 INTERCULTURALIDADE, ESCOLA DIFERENCIADA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE (EIB)

Este capítulo dedica-se a explorar alguns aspectos da significação do princípio da interculturalidade na EEI. Propõe-se mostrar alguns aportes importantes e de como foram e estão sendo construindo e reconstruindo nos contextos jurídicos da entrada da interculturalidade na EEI nos contextos indígenas.

Nesse exercício, procura-se reunir alguns fragmentos que se somaram para evidenciarem quais os acontecimentos que ocorreram na América Latina para esse fim, pois essa conjuntura poderá mostrar indícios que estão nesse campo de estudo, e que possam explicar formas dos desdobramentos em distintas situações e lugares da região, considerando aqui também que existem obstáculos que se enfrentou e ainda se enfrenta para a compreensão e ação efetiva de como a interculturalidade intervém no processo educativo.

O uso da proposição acima parte e assenta nos episódios iniciados nos processos derivados das dinâmicas dos movimentos indígenas e afrodescendentes na América Latina a partir da década de 1970. Como consequência, as atuações destes movimentos efervesceram e propiciaram uma cena política que desmembrou em lutas e reivindicações, com vistas à efetivação e criação de direitos civis, sociais e políticos, etc., assim, com esse posicionamento dos movimentos que repercutiram no tensionaram a entrada dos Estados-nação para os atendimentos das demandas dos sujeitos invisibilizados/subalternizados.

Ao dar ênfase a certas repercussões dos movimentos indígenas em particular, o Estado possibilitou as condições para o ingresso de alguns direitos, como os que figuram na criação e/ou a reformulação nos ordenamentos jurídicos nas Constituições de muitos países latino-americanos, desde a década 1980 em diante. Como efeito e um exemplo dessas repercussões é que nas Constituições foi assegurada a interculturalidade como direito, assim, tornando princípio e referência da EEI.

É o caso, das reformulações de políticas públicas educacionais no âmbito brasileiro, que elabora legislações subsequentes a Constituição da República, de 1988, as normatizações e regulações em criar as condições legais para proceder ao que se chamou nos textos legais de Escola Diferenciada e Específica, no Brasil; e a elaboração da EIB, no México, desde a década de 1990.

Com todos esses aportes, pretende-se explicar como a escola diferenciada entra nesse contexto e como ela está sendo discutida, assim como trazer alguns de tentativas experienciadas dessa modalidade de escola em alguns espaços formativos no Brasil e do México.

3.1 A entrada da interculturalidade na EEI

A intenção deste capítulo é evidenciar a dinâmica da subversão dos grupos sociais diferenciados. Foi e é importante descrever e entender alguns aspectos que formam um conjunto de fragmentos usados como parte analítica no decorrer da tese. Fala-se em fragmentos porque não temos a pretensão de discutir a totalidade, pois ela nos escapa no sentido de que essa proposição é uma missão que parte da assertiva que nem todos os acontecimentos foram estudados (por sua complexidade e prolongamento dos fatos) de como aconteceram, e aqui compreendemos essa questão que não se esgota no cenário atual das discussões que já e são estudadas.

Nesse sentido, pretende-se que esse conjunto de fragmentos possa expressar a compreensão acerca das apropriações dos episódios que ocorreram nas experiências dos professores indígenas com o MII. E por meio delas gerar reflexões para aqui serem discutidas, em especial, ao se falar de acontecimentos em tempos e situações determinadas. Isso porque os processos sociopolíticos não ocorrem de forma espontânea, posto que seja preciso preparar um contexto para que de fato essas situações aconteçam em dados momentos no processo histórico.

Nesse sentido, o conjunto de fragmentos pode favorecer a explanação de como foram conformados os processos históricos no interior na conjuntura sociopolítica e suas implicações derivados desse cenário. Como citado acima, considera-se não ser possível se ver a totalidade, então me refiro a tecer fragmentos que foram possíveis de olhar no interior das emergências reivindicativas sociais, políticas, entre outros, desde a entrada jurídica dentro dos processos educativos nos contextos jurídicos que afiançaram a inauguração como direito da Interculturalidade na EEI.

Cabe dizer que se faz necessário contextualizar, mesmo que brevemente, as ocorrências políticas nesse espaço de tempo que está em pauta na América Latina. A década de 1970 foi considerada uma época ebulição que potencializaram as mobilizações dos movimentos organizados indígenas e afrodescendentes³⁸. Nesse sentido, esse processo se caracterizou na emergência das lutas reivindicatórias dos sujeitos de (re)formulação e acionamento de direitos, aqui em especial da educação (FAUSTINO, 2006).

³⁸ Esses movimentos sociais, no tocante aos afrodescendentes, tiveram lutas que mostram que a entrada da diáspora africana ocorreu de maneiras muito diferentes. Assim, as conjugações são muito díspares sobre essas acepções dos movimentos indígenas. Apesar de que esses movimentos tencionavam os Estados nacionais para a efetivação de seus direitos.

Com essas ações em deslocamento, provocaram-se algumas implicações de certa desestabilização na forma estrutural dos Estados-nação – Estados modernos –, assim como nas instituições sociais que se formaram ao redor deles. Parece importante também abordar bem resumidamente a significação de Estado-nação, conceito que atravessa esta tese e que se filia ao conceito Guiddens (2003). Esse autor postula que os Estados-nações são sociedades modernas compostos pelo conjunto de sujeitos que habitam um mesmo território, entendido como as fronteiras geográficas. E, de maneira geral, organizam-se perante o domínio de um governo instituído que comanda e infunde suas políticas, que estão imbricadas imersas em relações de poderes. Essa forma de governar tem suas complexidades, como, por exemplo, o controle e manutenção de direitos, entre outros (GIDDENS, 2003).

É pertinente dizer que, com o estabelecimento dos Estados-nações, a população que o habita entra em dinâmicas contraditórias em consonância ou detrimento das relações de poderes, como a política, que a ele essas pessoas são sujeitadas.

Nessa linha de pensamento, tal intento propiciou, em certa medida, uma desestabilização nas políticas, pois, os tais movimentos organizados e suas reivindicações no bojo dos Estados-nação latino-americanos, mesmo que minimamente, arquitetaram certas condições que alteração algumas mudanças sociais e políticas aos considerados subalternos, Assim, essa conjunta contribuiu para que alguns direitos sociais fossem efetivados, conforme constam as Constituições de alguns países da região, exemplo disso, são os direitos assegurados dos povos indígenas em gerirem seus próprios projetos educativos. Isso é o que consta na Carta Magna, porém a pôr em prática esses direitos é outra questão.

As reivindicações feitas, num movimento de resistência do movimento indígena, pretendiam que os Estado-nação deliberassem uma mudança mais substancial e não somente uma pequena parcela de direitos que foram assegurados. Isso porque a intenção desse movimento era para uma transformação mais profunda da estrutura da sociedade que estava em andamento, ilustrando essa transformação, os grupos sociais tivessem oportunidades iguais politicamente efetivos, porém respeitando suas diferenças (no sentido político), e de seu modo de agir e pensar, conforme a estrutura da sociedade em que vivem. Outra ilustração importante seria considerar a categoria de fronteiras não somente território geográfico, mas considerando nela seu território de convivência físico-espiritual.

A ressonância de suas reivindicações ao menos abalou e deslocou alguns posicionamentos arraigados dentro de estruturas determinadas pelas forças de poder. Nessa perspectiva, mesmo que os movimentos lutavam e resistiram em condições desfavoráveis (isso perpetua até os dias de hoje), conseguiram tencionar a entrada do Estado-nação na efetivação

das suas demandas ao qual pleiteavam a efetividade de direitos civis, sociais e políticos, em outras palavras, que as demandas dos sujeitos que foram invisibilizados/subalternizados pelo processo colonial fossem visibilizadas e atendidas pelo Estado-nação que ainda está mergulhado nesse processo de colonização.

À época, ainda que nem todos os direitos reivindicados, segundo os ensejos dos movimentos indígenas, não tenham sido chancelados mais amplamente e/ou foram modificados no decorrer das assembleias constituintes para as reformulações das Constituições na América latina, há um reconhecimento que houve certo alargamento desses direitos, como esclarecem Behring e Boschetti (2008, p. 64):

não conseguiu (não conseguiram os ditos Movimentos) instituir uma nova ordem social, contribuiu (e contribuíram) significativamente para ampliar os direitos sociais, para tensionar e mudar o papel do estado no âmbito do capitalismo a partir do final do século XIX e início do século XX.

Essa questão de mudança do capitalismo e do neoliberalismo pelo Estado-nação não foi resolvida também da maneira que os movimentos sociais pretendiam, pois para estes “[...] *el potencial transformador y contrahegemónico de los movimientos [...] contemporáneos, en cuanto intentan renovar valores y significados culturales, cuestionar el sistema de relaciones de poder y promover una comprensión alternativa del desarrollo*” (NAVARRETE SAAVEDRA, 2010, p. 1). Vale ressaltar que, desde então, o mundo passava e passa por uma reestruturação do capitalismo, conseqüentemente no que concerne à manutenção férrea das concepções neoliberais. Outro aspecto relevante é que essas lutas reivindicatórias dos movimentos enfrentavam os processos de ditadura militar instaurados nos países da região, conseqüência dessa mesma concepção (NAVARRETE SAAVEDRA, 2010). Essa conjuntura de fatores fez com a educação retrocedessem muito para um avanço qualitativo e realmente educador, não somente escolarizado.

Apesar disso, esse estado de coisa ecoou, abriu uma fissura nas estruturas dos Estados-nação para mobilizar a uma mudança na ordem social vigente que provocou posteriormente a infiltração de direitos nas Constituições, na maioria dos países latino-americanos. Um exemplo dessas circunstâncias são as demandas reivindicadas que tomaram feições pluralizadas. Guardadas as devidas proporções de cada contexto, elas garantiram certos direitos sociais, isto é, ressalvando que não em seu todo, porém, esses direitos são significativos.

Sem embargo, alguns desses direitos ainda permanecem estáticos na escrita dos textos legais, às vezes de difícil acesso para a dinamicidade aos sujeitos de direitos. E eles somente se

efetivam na vida cotidiana se forem acionados com lutas e reivindicações. Ainda assim, pode ser que eles não sejam efetivados, como demonstram as lutas tanto dos movimentos como de pessoas precisam acioná-los.

Algumas das evidências desses fragmentos que mostram o caráter das pluralidades emergem em questões como, por exemplo, no empreender a gestão dos projetos e da autorrepresentatividade em outras instâncias pelos próprios indígenas; o reconhecimento pelos Estados-nação que na contemporaneidade existem grupos étnicos que possuem suas próprias culturas e identidades, de práticas sociopolíticas ou micropolítica que, no entender de Rivera Cusicanqui (2010), é a criação de um espaço crucial da própria gestão das práticas políticas do contexto, isso separado das relações de poderes do Estado, pois este suplanta qualquer tentativa desse arranjo. Em suma, a existência de sociedade culturalmente distintas, do mesmo modo, sujeitos diversos dentro de uma mesma sociedade.

Essas são partes das problemáticas que foram potencialidades com vigor pelos movimentos que buscaram que os Estados nacionais reconhecessem que há nessas sociedades/sujeitos a componente da diversidade sociocultural e da diferença, que discuto mais adiante. Essa associação de obstáculos enfrentados expôs com intensidade as marcas do projeto colonial que os permeiam.

Para enfatizar e instalar tanto melhor esse debate, acentua-se que ele tem a ver primordialmente com as relações sociais e o vetor de forças. Estes estão na tessitura das relações de poder. Portanto, não estão no campo da escolha, mas da dominação/submissão/manipulação das forças dominantes.

Isso posto, já é sabido que no caso dos povos indígenas a educação escolar manifesta-se desde essa trama desse projeto colonial, que formularam acepções com base na lógica da heterogeneidade, a título de exemplo: para civilizar/evangelizar, se não fosse assim, não haveria estratégias concomitantes de dizimação, ao mesmo tempo, de tentativas de ensinar/educar os povos indígenas conforme seus preceitos coloniais, como expressa Walsh (2006, p. 25): “porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade [...]”.

Em razão disso, supõe-se que a questão do ingresso como direito da interculturalidade na EEI pode ser mais bem titulada pela conjuntura apontada acima, a partir das dinâmicas de lutas e reivindicações dos movimentos indígenas. Porque, como já dito, estes trouxeram à cena política, refizeram e recolocaram a interculturalidade em outro patamar, por exemplo, nessa junção desencadearam que o tratamento da interculturalidade, assim como os temas do específico e do diferenciado, fosse apropriado nas políticas educacionais da EEI.

Por conseguinte, mostrar como os professores indígenas interpelam as implicações diante das interseções várias que traz em seu bojo a interculturalidade, para assim entender as apropriações no campo das práticas numa compreensão de coconstrução pelos sujeitos implicados, trabalhando numa vertente dialógica dos processos como educacional, culturais, sociais, etc. Trazendo consigo um debate crítico, reflexivo, atribuindo sentido, significados e ressignificados, que comunga com uma posicionamento contra-hegemônico que ecoam na formação continuada dos professores indígena.

Nesse sentido, a colonização não foi só uma questão de exploração econômica. Como visto acima, os estudos pós-coloniais apontam que os colonizadores infundiram também suas ideologias e racionalidades superiores por cima das outras. Esta questão é de imposição de epistemes: o nós, os colonizadores, e de silenciar as epistemes dos outros, os colonizados (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Desse modo, é com esse olhar que embasamos este estudo no agenciamento dos subalternos, aqui dos indígenas, enfatizando a amplificação das suas epistemes dentro do tema de apropriação (CASTRO-GÓMEZ, 2005; ROCKWELL, 2000).

Com isso, buscamos entender como tais fragmentos em que os movimentos indígenas trouxeram à tona que ao se juntarem suas demandas e mostrarem suas evidências, para entender especificamente a entrada da interculturalidade na EEI. Pressuponho que esses contextos políticos efetuados pelos movimentos serão mais bem tratados articulando-os no campo da teoria crítica dos estudos pós-coloniais, que ajuda a compreender como se pode fazer uma leitura com criticidade de mundo. Aqui se emprega a terminologia dos estudos pós-coloniais de maneira flexível e contingente, das vozes silenciadas.

Nessa lógica, ver o ingresso da interculturalidade na EEI pelo olhar dos movimentos cabe dizer que, primeiro porque é válido salientar que esses movimentos são produzidos e suas demandas são interpeladas pelos estudos pós-coloniais. Segundo, ressaltar que essa produção envolve questões que mostram os rastros das práticas coloniais que foram disseminadas e aportar elas como pano de fundo, as formulações dos estudos pós-coloniais colocadas como deslizantes, por exemplo, desconstruir rotas de viagem culturais endurecidas na imaginação sobre o mundo social do subalterno.

Conforme os autores dos estudos pós-coloniais anunciam, esse campo teórico se instala em terreno instável. Nele, não existem verdades absolutas. Portanto, a leitura de mundo crítica proposta é desestabilizante, sem fixidez (pois os acontecimentos estão em movimento constante), hibridação em muitos sentidos. Um deles que há o encontro entre sujeitos de culturas diferentes e das dinâmicas nas perspectivas pelas quais nós mutuamente corrigimos e suplementamos o modo de vida uns dos outros. Coloca-se como o centro e a periferia,

ambivalente que consiste as disjunções pessoais e política dentro do discurso colonial, deslizando como nos entre-lugares. Desfaz as fronteiras entre nós e os outros. Concebe a desconstrução e reconstrução de contraposição as práticas coloniais, de combate à monoculturalidade, isto é, evidencia que a cultura se ressignifica constantemente, que há processos permanentes de conflitos e negociação rumo a atingir um objetivo.³⁹

Em vista das questões expostas, as categorias acima são parte das exemplificações das questões que fundamentam os estudos pós-coloniais e são colocadas no esforço do combate a metanarrativas que legitimaram as ideias do processo colonial, naturalizando a dominação das relações sociais a partir das diferenças outras, hierarquizantes, binárias que se consistem na justificativa frente ao processo de civilização nas colônias, para citar alguns debates que os estudos preconizam (CÉSAIRE, 2010).

Enfim, ao fazer essa forma de leitura de mundo vêm à tona as fissuras coloniais feitas a partir do olhar que é percebido pelos sujeitos dentro das tessituras das relações de poderes. É chancelar essa concepção de “viajante”, pois se pode lê-lo na acepção de como construir conexões que possibilitem transitar por distintos mundos simbólicos e culturais, por múltiplos campos temáticos de teorias e conceitos, ainda da prática. Assim, quiçá desfazer aos poucos problemas de isolamento de abordagens que não se comunicam por razões várias. E, dessa forma, localizar lugares filiados a uma abordagem dilatada visando a multidirecionalidade, ou seja, que os assuntos produção espaços que caibam dentro de espaços relacional e que também produza a partir disso novas problematizações (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Para tanto, faz-se importante compreender o que é e como perceber as marcas da colonialidade, e assim interrogar como fazer a decolonialidade do saber com um olhar crítico frente aos subalternizados no interior das práticas de colonização. Essas categorias estão envoltas nas relações sociais de poder, saber e ser dos docentes indígenas, dentro do processo pós-colonial. Essas leituras críticas vêm sendo estudadas por Quijano (2007), Walsh (2006; 2009)⁴⁰, que afirmam que os chamados subalternos tiveram colonizados o seu *ser*, sendo pessoas de grupos culturalmente diferentes e que precisavam ser civilizados para se integrarem

³⁹ Essas são concepções que são defendidas nos estudos de autores como Gasché (2008a; 2008b), Bertely (2015), Walsh (2009), Castro-Gomez (2005), Quijano (2009), Bhabha (1998), Hall (2003), Rivera Cusicanqui (2010), Castro-Gómez (2007), Césaire (2010), entre outros autores que estudam essa temática.

⁴⁰ Autores como Walsh (2006, 2009), Mignolo (2008, 2012), Quijano (2007, 2002), Lander (2000, 2006), entre outros, estudam as questões relativas às noções de colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Eles pertencem ao grupo de pesquisadores da Modernidade/Colonialidade, formado na América Latina. Esse grupo busca analisar projetos epistemológicos novos, abordando uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, de tal maneira que reflita no seu projeto de civilização ainda em suas propostas epistêmicas (BALLESTRIN, 2013).

na comunhão nacional; colonizaram seu *saber* como algo desconsiderável, folclorizado e inferiorizado; e impuseram o *poder* que empreendeu a força colonizadora, para subalternizá-los.

Esses autores ainda alertam que a decolonização somente consegue atingir esses grupos em proporção do tanto quanto essa colonização está enraizada nesse ser, nesse saber e na forma como age o poder. Porque não existe uma única forma de colonização na modernidade, há outras estruturas subornadas e sutis, configuradas com diferentes maneiras de opressão e subalternização dos processos coloniais, que às vezes o sujeito não percebe no momento. Diante disso, Quijano (2009) adverte para a observância nas ações das forças dominantes que estão sendo empreendidas.

Consoante à elaboração de Bhabha (1998, p. 17) no “‘além’ [...] inícios e fins [...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade [...] um movimento exploratório incessante [...] de ali para cá [...]”, ou seja, acontece no presente porque a deconização, em lugar de usar uma posição contra hegemônica, poderia recair no reforço da heterogeneidade do poder colonial, como palavras que estão em voga, por exemplo, na imprensa (considerada o quarto poder) que trata essas questões como democráticas acirrando ainda mais a desigualdade social/epistêmica, entre outros, ao traçar as fronteiras, não no sentido de limites demarcados, mas no sentido de trânsito, exemplificando, de apartar o eu do outro. Nesse ponto estão em ação as relações de poderes epistêmicos (WALSH, 2009; QUIJANO, 2007; BHABHA (1998). Significa dizer que essas fronteiras se movem o tempo todo, e o trânsito de epistemes circulam por todos os lugares. Ver esse movimento é questão de interesse de cada pessoa.

3.1.1 Uma abreviada contextura da entrada da interculturalidade na EEI

No que lhe diz respeito, o ingresso do princípio da interculturalidade no cenário das políticas públicas ocorreu a partir da década de 1980, uma vez que o princípio da EEI especificamente na América Latina⁴¹ se deu no momento em que os Estados nacionais introduziram-na nos ordenamentos jurídicos e a detalharam nas legislações subsequentes. Como o direito e princípio da EEI foi algo inovador, apesar de já pertencerem aos discursos das políticas educativas de décadas anteriores. Nesta vertente, encontramos também jogos de forças, pois a interculturalidade é considerada no interior do processo hegemônico, na relação de dominação e sujeição. Portanto, seu cerne são as relações sociais. Gasché (2008a, 2008b) e

⁴¹ Sabe-se que os estudos do campo da interculturalidade na educação foram primeiro discutidos em outros países e regiões como os EUA e a Europa. E é um assunto que está em debates acorridos.

Repetto (2011) ainda apontam que o alargamento da interculturalidade na perspectiva da educação atualmente, manifesta-se limitado e insuficiente, e não deixa de estar permeado por fortes conflitos e ambiguidades de naturezas diversas.

Atualmente, o campo de debate da interculturalidade é polissêmico e polifônico, e se insere num palco de posições várias que provocam acalorados debates. Ele tem produzido dissensões, incompreensões, contradições, tensões e controvérsias tanto nos discursos dos Estados-nação quanto nos discursos dos estudiosos da temática, igualmente nos discursos dos próprios professores indígenas, especialmente no caso brasileiro. O campo da interculturalidade que consiste o debate aqui apresentado está embasado na concepção crítica.

Nesse sentido, Repetto (2011, p. 1, tradução livre) reforça que a “interculturalidade não é um campo de estudo neutro, pelo contrário, é um termo que se refere à histórica relação entre os Povos indígenas e os Estados Nacionais”.

Já López (2009, p. 131, tradução livre) concorda com essa perspectiva e acrescenta que a análise da interculturalidade abarca também dimensões centrais para sua compreensão e operância na perspectiva da educação sem “sem fazer referência à dimensão política que está na base dos programas educativos oficiais impostos pelos Estados-Nação”.

Com esses apontamentos, podemos observar os desafios que submergem da introdução propriamente dita de direitos permitiram que a interculturalidade se constituísse como princípio da EEI, em particular na América Latina, foi apropriada de maneira diversa pelos indígenas ou não foi ainda apropriada. Já de partida, considera-se que a interculturalidade é um princípio educativo da EEI em grande parte das políticas públicas educacionais para os povos indígenas da região. Atenta-se que ela não pode ser considerada uma mola mestra que, por si só, torna a EEI diferenciada e específica, seja no Brasil, seja no México.

No formato das diferentes perspectivas da interculturalidade como princípio da EEI, as quais foram adotadas por diversos Estados-nação da América Latina, torna-se importante ver como esse termo ganha peso nas últimas décadas, desde o século passado. Gasché (2008a; 2008b) assegura que o campo de debate da interculturalidade está presente nas Américas desde a colonização⁴². No entanto, por mais que ela seja uma presença antiga no desenvolvimento histórico da região, não aparece nos debates no período anterior ao final da década de 1950.

⁴² Quanto à incorporação da interculturalidade, desde a década de 1950, López (2009) primeiro aborda esse dado a partir do projeto da EBI. Em período anterior, a chamada Educação Bilíngue (EB) carregava fortemente uma postura assimilacionista – que concebia a diversidade como problema e via no bilinguismo sua resolução. Esse momento perdurou, das primeiras décadas do século 20, até o final da década de 1950. Já no segundo momento (décadas de 1960 e 1980), a interculturalidade foi vista como uma noção capitaneada a partir de experiências alternativas protagonizadas por lideranças indígenas via movimento indígena, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica, entre outras instituições. Já no terceiro

Assim, situar as questões que rodeiam interculturalidade no bojo da EEI consiste em colocá-la em um horizonte mais amplo de discussão. Então, torna-se importante estabelecer alguns fios condutores que possibilitem verificar essa questão, não simplesmente tendo a interculturalidade como um termo que surge no cenário da EEI, mas considerá-la pelo viés de um princípio que o vincule do contexto histórico-social-político-cultural-educativo, pois a interculturalidade é decorrência desse conjunto de produção.

Os estudos de López (2009) apontam que a interculturalidade nasceu como uma noção que permearia a EEI. Essa noção começou a ganhar eco por ocasião das deliberações referentes às Declarações de Barbados⁴³ nos anos de 1971 e 1977. Porém, de acordo com o autor, a primeira publicação sobre o termo com o nome de interculturalidade na EEI apareceu primeiramente nos Anais do Congresso de Lima, em 1970. Nesses anais, foi publicada uma pesquisa realizada por E. Mosonyi e O. González, linguistas-antropólogos venezuelanos. Esses pesquisadores descreveram suas experiências com os indígenas *arahuacos* do rio Negro, na Venezuela (LÓPEZ, 2009).

Nesse estudo, a noção de interculturalidade serviu de embasamento analítico para que os autores se questionassem os dilemas contidos nos programas de educação dos povos indígenas da América Latina (LÓPEZ, 2009). Nele, analisava-se como tais programas poderiam confrontar e transcender a esfera da comunicação e da linguagem (com estatuto de eixo central da EEI), para adentrarem em outras áreas de conhecimento. Além disso, os currículos das escolas indígenas deveriam estabelecer um vínculo estreito entre língua e cultura, introduzindo, por exemplo, conteúdos culturais próprios e aspectos da organização e da vida comunitária (LÓPEZ, 2009).

O primeiro postulado para a noção de interculturalidade foi denominada de interculturalização e, em momentos posteriores, os autores começam a delinear, aos poucos, a noção de interculturalidade em seus estudos.

Mosonyi e Rengifo (apud LÓPEZ, 2009) retomam a noção de interculturalidade com mais fôlego em 1982. Dessa vez, reconhecendo que ela carregava a dinamicidade da cultura, incluindo e não separando a língua nessa dinâmica.

momento (a partir da década de 1990), a interculturalidade avançou de noção para um campo de debate (LÓPEZ, 2009).

⁴³ A Primeira Reunião de Barbados, realizada na Ilha de Barbados em 1971, produziu o documento Declaração de Barbados; a Segunda Reunião de Barbados, em 1977, “tiveram papel extremamente importante no estabelecimento das bases intelectuais do grupo de trabalho das Nações Unidas sobre Povos indígenas, criado em 1982, e na redação inicial da Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) sobre Povos tribais e indígenas, em 1989” (DAVIS, 2008, p. 1).

De acordo com Tubino (2005), é importante considerar o entendimento da interculturalidade, sua construção e seu lugar dentro de um projeto político, social, educativo, ético e epistêmico nos projetos das sociedades distintas. Nesse sentido, essa concepção assevera a necessidade de transformar não só as relações, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que mantêm a desigualdade social e afasta a equidade (TUBINO, 2005).

Partilham dessa opinião Baronett e Uribe (2013), quando escrevem que é necessário refletir sobre a natureza dos projetos de sociedade que estão por trás das diferentes concepções de interculturalidade voltadas para a educação.

Nesse sentido, as concepções de Tubino (2005) e Baronett e Uribe (2013) asseveram a necessidade de transformar não só as relações sociais e culturais, mas também as estruturas de poderes da sociedade nacional, as condições e os dispositivos de poder que mantêm as desigualdades entre os sujeitos subalternos.

Outros debates centram-se na compreensão da interculturalidade a partir somente do diálogo intercultural. Gasché (2008a) e Repetto (2011) concordam que a interculturalidade pressupõe a ideia de diálogo intercultural, porém ele não deve constituir-se apenas pela troca de diferentes culturas, mas também entre diferentes epistemes construídas pela humanidade, levando em consideração os processos históricos pelos quais passaram e passam os povos indígenas. Pressupõe que é partir do entendimento de como acontece as relações sociais é que vamos compreendendo como podemos dialogar em pé de igualdade e de equidade sobre determinado objetivo comum a diferentes grupos sociais, que nesse caso não são iguais, são diferentes uns dos outros, para aclarar iguais são condições de diálogo para uma solução satisfatória dos objetivos envolvidos. Diferentes são as formas envolvidas dos distintos grupos sociais presentes nesse diálogo. O diálogo intercultural entre a sociedade nacional e os povos indígenas navega, atravessa e convive com área de conhecimentos fronteiriços. Como já apontado, está intimamente interligado aos contextos políticos e jurídicos, no que se referem aos espaços formativos dos professores indígenas.

Essas reflexões assentam-se e pressupõem estratégias, ações e processos permanentes nas relações conflituosas e nas negociações que ela solicita para alcançar o objetivo em disputa. Uma ilustração é que essas relações não são menos tensas e carregadas de incompreensões dos vários atores envolvidos na EEI. Há um tensionamento porque, ao levar as epistemes que (re)produzem os saberes/conhecimentos ressignificados constantemente, oriundos da cultura tornada própria⁴⁴ para a escola, estes saberes/conhecimentos frutos das produção das epistemes

⁴⁴ Chamo de tornado próprio as dimensões que vem de fora e são ressignificadas dentro de dada comunidade. Como já afirmado, há deslocamentos, por exemplo, de culturas que se reatualizam em seu encontro, no seu

do contexto são colocados por alguns professores e pais de estudantes em confronto não valorizados frente aos conhecimentos científicos que eles aprenderam em suas formações anteriores, e estes últimos são, por poder e por excelência, predominantes nas instituições escolares convencionais. Isso decorre para Quijano (2007) de uma suposição da hegemonia epistêmica da modernidade, que se traduz num preconceito epistêmico produzido por grupos sociais diferenciados (QUIJANO, 2007).

Porém, nesses processos educativos da EEI se consegue uma interlocução, articulação indo ao encontro da apropriação dos conhecimentos próprios (que também são conhecimentos científicos), e consideramos que os povos indígenas têm uma ciência própria, com os outros conhecimentos científicos (aqueles acumuladas por outras ciências não indígenas), como é o caso do encontro da educação e da interculturalidade, que estão entremeadas como nós na rede conceitual do MII.

3.2 A Interculturalidade nas reformas educativas na América Latina

Por que querer ver a interculturalidade pela ótica das Constituições dos países latino-americanos? Porque a interculturalidade se dá em matéria de direitos assegurados nas Constituições, a América Latina cresce nesse sentido, em especial na EEI e traz à tona os debates da interculturalidade de maneira amplificada na região. Ainda que garantir direito não seja garantir sua efetividade na vida cotidiana, guardadas as devidas proporções, é um passo dado para estabelecer uma nova ordem social.

Nas Constituições, é assegurado o princípio da interculturalidade como referência da EEI, bem como nas legislações subsequentes a elas, como é o caso brasileiro. Esses ordenamentos jurídicos mostram quais as remodelagens propostas e como se desliza em terreno movediço nas solicitações e necessidades dos processos históricos dos povos indígenas. Nesse sentido, essa formulação de educação como direito é resultado desse processo.

E também mostram que a interculturalidade nas Constituições é fruto de um contexto histórico-político-jurídico dos movimentos indígenas pós-Segunda Guerra Mundial, e nos interstícios das ditaduras militares. Esses pensamentos se refletem nas reformulações das Constituições e, por seguinte, na criação ou remodelação das reformas educativas compatível com aquele contexto.

movimento. Ao ser resinificada dada coisa pela comunidade ela então passa a ser parte dessa comunidade de acordo com a apropriação realizada.

Como vimos a interculturalidade ingressa na EEI, cada um dos países se apropriou desse ingresso de maneiras diferentes. Focalizamos essa questão nas distintas reformas educativas, que transcorreram entre as décadas de 1980 e 1990, período em que foram criadas e/ou reformuladas nos países latino-americanos. Percebe-se que o que estava em jogo, como já citado, era a participação de fato na coconstrução dos projetos educativos ensejados como na gestão político-pedagógica, e na gestão administrativo-financeiras das escolas indígenas.

Com isso, pretendeu-se acionar o controle social sobre elas e garantir que fossem asseguradas nas Constituições. Com efeito, esse novo panorama possibilitou, em certa medida, que fosse possível criar e viabilizar propostas educativas específicas e diferenciadas, assim entendidas em alguns contextos indígenas. Nessa conjunção, como indicado anteriormente, essas experiências com limitada comunicação, mesmo assim, ecoaram na região, mas com ações persistentes para citar um exemplo, o caso do MII no Peru, México e Brasil (MATO, 2012).

As reformulações das Constituições da América Latina foram denominadas de Constituições pluralistas (YRIGROYEN FAJARDO, 2013), que determinam uma nova etapa do constitucionalismo. Pode-se melhor chamar esta por opção de Constituições de “multipluralidades”⁴⁵ (não somente plural, mas com o prefixo multi, por atingir grupos sociais distintos), pois ambos os termos trazem questões que remetem a ideias como diverso, complexo, multifacetado, assim por diante, porque ocorrem variabilidades de nomes. Mas, reforçando, o ensejo é semelhante: a entrada do Estado-nação para garantir direitos indígenas, no caso da EEI.

Percebe-se que há muitas formas de se estudar o significado da multipluralidade na América Latina, mas aqui foi feita uma escolha de abordagem por aquilo que está colocado em certas Constituições, como já reportado, porque a intercultural na EEI é um direito⁴⁶ que pode

⁴⁵ Dentro dessa temática da multiplicidade, supõe-se que pode-se discutir discutir as questões relativas de multipluralidades, plurietnicidade, pluriracialidade ou puriculturalidades.

⁴⁶ Aqui faço um breve relato das formas como a interculturalidade foi introduzida em alguns países latino-americanos segundo os estudos de López (2009). No Peru, a interculturalidade na EEI surgiu, inicialmente, nas experiências do povo Quéchuas, do rio Napo, em 1975, numa vertente missionária. Em seguida, tomou forma mais consistente no projeto de EIB, que se destinava a reformular as escolas indígenas (LÓPEZ, 2009). O contexto político do Peru é importante para esta pesquisa, porque é nele que o MII foi formulado por Gasché (2008a; 2008b), a partir das várias experiências educativas indígenas das quais esse autor participou. Por sua vez, na Guatemala, a partir da década de 1990, um dos primeiros organismos que recorreu à noção de interculturalidade foi o SIMAC, responsável pela primeira reforma educativa do país (LÓPEZ, 2009). Ainda na proposta dessa reforma, foram formuladas as noções de multiculturalidade e interculturalidade, que ingressaram juntas e simultaneamente nos discursos educativo e político, em cumprimento à Constituição de 1985, que reconhecia o direito das populações em receber a educação em sua própria língua. A multiculturalidade foi entendida como reafirmação do considerado culturalmente próprio, e a interculturalidade, como espaço de diálogo e intercâmbio cultural. Já na Colômbia, a partir de 1984, a educação assume a noção de interculturalidade, relacionada ao etnodesenvolvimento, base sobre a qual o Estado-nação planifica a proposta oficial de etnoeducação, que se desenvolveria no contexto indígena com a participação

compor um pano de fundo a construção de uma escola diferenciada, no Brasil, e EIB, no México, guardadas as correspondentes definições próprias de cada país.

Yrigoyen Fajardo (2013, p. 233-235) mostra o constitucionalismo multiplurinacional, por exemplo, nos processos da Bolívia e do Equador. No caso da Bolívia⁴⁷, a Constituição foi promulgada em 2009 e contou com um intenso movimento das organizações camponesas, indígenas e originárias nas discussões da assembleia constituinte. O que estava em tela naquele momento, de acordo com autora, era o agravamento das crises políticas vividas pelo Estado boliviano. Por seu turno, o Equador⁴⁸ passou por um processo semelhante no que diz respeito ao processo de luta e de reivindicação dos povos indígenas, como também das crises político-econômicas do Estado. Assim, a Constituição teria que dar uma resposta, ao mesmo tempo, para a crise econômica do país e a desestabilização política produzida por ela (WALSH, 2009).

Nesse sentido, a noção de multiplurinacionalidade foi introduzida inicialmente no final da década 1980 pela Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE). Esta confederação promoveu largos debates na década de 1990, porém não conseguiu a resposta que requeria dentro de uma sociedade dominante. Para Walsh (2009, p. 98), “a plurinacionalidade não implica numa política de isolamento ou separatismo, mas sim no reconhecimento de sua própria existência como Povos e nacionalidades [...] enfatizando que não existe uma só forma nacional, mas várias formas historicamente estabelecidas”.⁴⁹

Os argumentos de Garcés (2009) assumem que um Estado multipluricultural indica a compreensão de um significado social que se interliga às dimensão indubitavelmente na concepção de etnicidade não é algo inato, mas que aparece nos processos de produção de cada sujeitos dos grupos sociais, e é isso que os diferencia socioculturalmente e que forma uma sociedade multiplural. Porém, a atribuímos à etnicidade grupos sociais subalternos, como os povos indígenas, uma vez que a etnicidade “é um fenômeno puramente social, produzido e

ativa das organizações indígenas (BODNAR, 1990). Em 1991, a etnoeducação e a interculturalidade se consagram na Constituição desse país (LÓPEZ, 2009).

⁴⁷ Cf.: BOLÍVIA. Constituição da Bolívia. (2009) Disponível em: <http://www.elpais.com/elpaismedia/diario/media/200711/29/internacional/20071129elpepiint_1_Pes_.pdf>. Acesso em: 3 maio 2016.

⁴⁸ Cf.: EQUADOR. Constituição do Equador (1998). Disponível em: <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

⁴⁹ Observa ainda Yrigoyen Fajardo (2013, p. 235, grifo meu), que a multiplurinacionalidade assinala “o destaque dado no preâmbulo a *Pachamama*” na Constituição do Equador. *Pachamama* que quer dizer “*nosotras y nosotros, el pueblo soberano del Ecuador reconociendo nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos, celebrando a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia [...]*”. Cf.: EQUADOR. Constituição do Equador (2008). Disponível em: <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>. Acessado em: 2 jul. 2016.

reproduzido ao longo do tempo [...] de acordo com suas normas e procedimentos próprios” (GARCÉS, 2009, p. 176).⁵⁰.

Nessa seara de reformulação das Constituições na América Latina, a discussão sobre multipluriculturalidade (não com essa dominação, mas com esse sentido) na Constituição encerra que formamos e somos uma sociedade plural. Assim está nomeada a sociedade no preâmbulo da Constituição, de 1988 (BRASIL, 1988).

As políticas da EEI, dentro das legislações subsequentes, das reformas que foram e estão sendo constituídas, no campo de estudo da interculturalidade, foram referendadas como direito e princípio dessa modalidade de educação, que é específica e diferenciada. E hoje a denominamos de educação intercultural.

3.3 Uma reflexão sobre escola indígena diferenciada

No Brasil, ao falar de uma escola diferenciada, são formuladas, de saída, algumas interrogações, a saber: Quais referências se têm de uma escola diferenciada que seja efetiva considerando a diversidade dos povos indígenas? Como essas referências são produzidas? Por quem, a quem, a partir de qual lugar e com qual finalidade a diferenciabilidade e especificidade é produzida nas escolas indígenas? As comunidades indígenas querem e conhecem como funciona esse princípio de EEI em suas escolas? A educação intercultural é vista como um aspecto de importância e transformação para as escolas que se está construindo? O que há de novo para (re)descobrir e colocar em ação na escola e nas práticas político-pedagógicas dos professores indígenas?

São perguntas que trazem em si respostas com miríades amplificadas e variadas, para as quais não existe um caminho desenhado e que indica a direção exata a seguir. Ou seja, considera-se que o caminho vai sendo coconstruído cotidianamente na caminhada. Para cada uma dessas perguntas acima podem sobressair muitas outras e que, no entanto, são não respondidas em seu todo, talvez em partes, e não existem respostas instantâneas. Ressaltamos que contemplar tanta diversidade não é um caminho fácil. Pois acreditamos que a diversidade já está posta na constituição de compreensão de mundo, por se mostrar diverso desde a

⁵⁰ A etnicidade e seus diálogos com a consolidação do Estado-nação moderno são debates potencializados na polissemia contemporânea. Na perspectiva da conformação do Estado-nação com a ideia de multipluricultural, pode ser entendida como “Estado de consorciação onde as coletividades políticas opinam, expressam seu acordo e tomam decisões sobre as questões centrais do Estado. A ideia de que o Estado tem soberania única e absoluta sobre seu território é desfeita e, desse modo, possibilita-se o exercício do autogoverno (para dentro) e do governo, em relação ao Estado central e com as outras entidades territoriais” (GARCÉS, 2009, p. 176).

constituição de cada pessoa até a constituição de cada coisa. Assim, cada pessoa e coisa já possui intrinsecamente a diversidade em se falando no termo em si.

A diversidade que abordamos é aquela que está interligada em evidenciar como os grupos sociais são culturalmente diversos em si. Por tal motivo, experienciam a vida conforme a sua compreensão de mundo, na direção da singularidade. É uma tentativa de discutir a diversidade dentro de um âmbito de várias dimensões possíveis de debater, na convivência desses grupos sociais, em particular a dos povos indígenas. Desse modo, nesse entendimento de diversidade destaca-se a noção de diferença, que também poder-se-ia dizer que as pessoas e coisas são diferentes dentro e somente do tema da diversidade. Porém, o que importa é discutir a diferença como discurso e prática política na contemporaneidade, outras formas de pensar a produção de pessoas e de epistemes na dimensão da diversidade e da diferença no âmbito transversal de encontros sociopolíticos, na produção da cultura e das epistemes, do território, da soberania, entre outros. Interroga-se, pois, o porquê da dificuldade em reconhecê-la e colocá-la em prática na convivência, pois nós vivemos em relação social. Porventura, isso pode parecer que é somente um querer ou uma cobiça em se fazer evidente na vida dos grupos indígenas, com a pretensão de não trazer outra forma de pensar o mundo, não particioná-lo, a ponto de fazer convergirem dimensões como a democracia e autonomia (as várias autonomias), memória coletiva, de equidade, das diferentes tradições de pensamentos. Talvez, essa forma de colocar o tema da diversidade e da diferença aqui possa parecer simplista. Porém, a intenção é ampliar o debate de uma reflexão crítica sobre o valor da formação e colocar a possibilidade na prática vivida vida cotidiana e na concepção educacional.

Mencionar que as escolas indígenas sejam diferenciadas significa dizer que elas estão instaladas em contextos situados. No Brasil, é possível dizer que são tantas as escolas indígenas quanto é a quantidade de povos originários existentes dentro do contexto da diversidade de diferenças. Não temos como dimensionar com precisão o número de comunidades que trabalham com a educação escolar voltada e que estão em processo de consolidação e/ou coconstrução para uma apropriação de uma escola diferenciada e nem seu impacto nas distintas sociedades, indígenas e não indígenas.

Em 2014 o Brasil contava com 896,9 mil indígenas. Destes, 63,8% vivem em áreas indígenas. De acordo com Sonora (2015), existem aproximadamente 274 línguas indígenas, 3.100 escolas e 18.000 professores, dos quais 20,3% são concursados, 77% têm contratos, temporários e 9,7% assumem outros tipos de acordos de trabalho (SONORA, 2015).

Esse é a conjuntura que a escola diferenciada se elabora, passo a passo, em um ritmo lento, por vezes seguro, como apresentado ao longo da tese. Como podemos observar, a escola

diferenciada está circunscrita em caráter multidimensional e complexo, portanto está num palco de debates onde são travadas posições diversas dos atores envolvidos (NASCIMENTO, 2004; LUCIANO, 2011). Coadunando com essa ideia, encontro na explicação de Luciano (2011) a argumentação de que essa variabilidade é desafiante, o que pode contribuir para a lentidão dos avanços, e a causa pode ser essas múltiplas realidades dos mundos indígenas.

Luciano (2011) ainda assinala que, se levarmos em conta o atual modelo de escolas indígenas que estão sendo empreendidas no país, não existem fórmulas prontas. Ele sustenta que serão possíveis “tantos anos de ensino vão dar conta [...] da perspectiva da tradição, da identidade, da cultura, da língua, e ao mesmo tempo do acesso à cidadania, a tecnologias e assim por diante” (LUCIANO, 2011, s/p.). Esses argumentos, a meu ver, necessitam de estudos mais aprofundados tanto dos próprios pesquisadores professores indígenas como de pesquisadores não indígenas.

3.4 Algumas implicações para a coconstrução de escola indígena diferenciada

Há muitas maneiras de se interpelar o entendimento de uma escola diferenciada indígena. Isso dependeu e depende que modos de compreensão e qual a finalidade de usar para tal entendimento. O que é possível afirmar é que a coconstrução e apropriação dessa escola está envolta em implicação multifacetada, considerando seus limites imprecisos e suas tentativas. É um assunto cujo estudo é recente, dado à considerável, embora ainda não tão vasta, quantidade de pesquisa já realizada, e, principalmente da escassez de informações que informam as experiências consolidadas ou em consolidação, de escolas que se autodenominam diferenciadas espalhadas no Brasil.

Supõe-se que, quando uma escola indígena diferenciada está em processo de coconstruir uma apropriação de seu jeito próprio de ensino e aprendizagem e que difere em muito das escolas que conhecemos convencionalmente nas sociedades não indígenas, esse processo pode receber outros nomes que expressam as diferentes práticas das escolas indígenas.

Mas o que importa nesta discussão não são simplesmente expressões ou quantificação de práticas, mas sim como estão se concretizando, construindo-se e reconstruindo-se, que estratégias são usadas, as formas, os significados e os sentidos atribuídos, as dificuldades, avanços que foram e estão sendo apropriados para que essas escolas sejam efetivamente consolidadas numa escola que tem a prática voltada a uma educação própria, conforme as aspirações educativas de cada escola juntamente com os estudantes, pais e membros da comunidade (ROCKEWELL, 2000).

Essa discussão já está em pauta mesmo antes da Constituição de 1988, que assegura, no artigo 210, o direito aos processos próprios de aprendizagens. Desde então, as escolas indígenas estavam trabalhando e discutindo e pondo em ações alternativas diferenciadas em suas práticas educativas. Assim, a necessidade de uma educação própria que se aproxima de uma escola pensada a partir das demandas dos contextos indígenas vinha sendo discutida em muitos espaços formativos, como na própria comunidade, em encontros, seminários, etc.

Nesse sentido, um importante espaço de discussão apontado por Silva (2000, p. 16) foi o Movimento dos Professores Indígenas da região amazônica, que

surgiu como resposta à necessidade de refletir sobre problemas comuns vividos pelos professores e comunidades indígenas da região e encontrar alternativas para uma mudança nos rumos da educação escolar, visando garantir o respeito e a valorização das culturas e dos conhecimentos próprios.

Um exemplo que a autora ilustra nesse artigo para discutir conjuntamente as problemáticas visando uma transformação da educação escolar indígena aconteceu no I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em Manaus, no ano de 1988. Nesse encontro, foi criada a primeira Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR). Nos anos seguintes, foi incorporado o estado do Acre. Hoje, a COPIAR passou a ser denominada por Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) (SILVA, 2000).

Silva (2000, p. 16) reproduz depoimento que mostra que uma educação de um professor Ticuna no encontro aludido, e nele pode-se compreender uma alternativa perspectivada de uma “escola pode transformar-se em um lugar para se criar e recriar a própria cultura e se enfrentarem os problemas e questões provenientes das novas situações geradas pelo contato, seja com a sociedade envolvente (não índia), seja com os diferentes Povos indígenas”. Esse depoimento aponta que a escola Ticuna já estava experimentando uma educação que eles desejavam, e que se pode ser entendida como práticas próprias em direção à construção de uma escola diferenciada.

Certamente, os professores naquela ocasião debateram um projeto de educação que fosse gerido pelos próprios povos indígenas, e a autora comenta que “tais encontros também interferem positivamente nas políticas públicas do país (municipais, estaduais e federais)” (SILVA, 2000, p. 16).

Podemos pressupor, via análise de Silva (2000), que, ao observamos a época, a expressão *escola diferenciada* não era muito usada como hoje a conhecemos. A autora não

específica o termo exato empregado em tal encontro, mas fica evidente em seu escrito que o que se discutia naqueles encontros de professores e lideranças indígenas e não indígenas era o desejo dos povos indígenas de uma escola para nosso povo, e que coadunasse com as necessidades já estava colocada em pauta desde muitas décadas antes.

Ou seja, o embrião de uma educação específica e diferenciada já vinha sendo semeado, e houve uma formulação mais apropriada que mudasse o rumo da EEI, elaborando premissas que enraizaram e nutriram. Daí surgiu a formulação de uma escola indígena diferenciada. Como podemos perceber nos desdobramentos e detalhamentos das legislações que constam na Constituição da República, de 1998, no referente à EEI, foram de muitas formas apropriados e aparecem nas políticas de EEI, desde a década de 1990.

Mesmo com todos esses aspectos favoráveis, as escolas indígenas não estavam conseguindo responder satisfatoriamente aos problemas atuais das comunidades, uma vez que também aspectos desfavoráveis em que o Estado tem abafado/sufocado/controlado maneiras de entender e construir os novos processos de práticas próprias de educação escolar, muitas vezes, impondo um currículo de escola convencional. Prevalece ainda a concepção de escola indígena como “adaptação ao modelo historicamente dominante de instituição escolar” (SILVA, 2000, p. 16).

3.5 A expressão *escola diferenciada* e seus limites

Torna-se importante esclarecer o que se entende pela expressão *escola diferenciada* neste estudo. Diferenciada é um princípio da EEI dentro da política educacional da EEI, que se tornou o ponto nodal da discussão aqui proposta para entender a escola indígena com tal propósito.

O que estamos propondo é que esse princípio abarque, em seu bojo e dentro dessa expressão, os outros quatro princípios da EEI, quais sejam: o *específico*, o *bimultilíngue*, o *comunitário* e o *intercultural*. Estamos longe de querer esvaziar os outros princípios ou de querer substituí-los no sentido de reduzi-los a um único princípio, pois cada um deles guarda a definição que lhes é característica, e cada um tem sua significação que compõe o conjunto da escola diferenciada no conjunto de princípios da EEI.

A aglutinação de princípios está relacionada às falas dos próprios professores quando se referem à escola indígena que anseiam, pois se escuta, com frequência, a expressão “escola diferenciada. Essa forma de pensar a escola diferenciada também pode gerar uma multiplicidade de ideias, noções, construções, etc. Essa tentativa que se propõe aqui é de uma

compreensão que se assenta na possibilidade de perfazer um trajeto para evidenciar a construção de escolas diferenciadas. Espera-se que essa forma possibilite discutir, refletir e ter criticidade suficiente para se analisar as experiências vividas de coconstrução na direção de como a apropriação e a interaprendizagem tecendo a ideia de miríade de práticas que estão sendo experimentadas em cada contexto situado do processo de formação continuada dos professores indígenas no âmbito do OEEI/UFMG, PIBID/FIEI e dos Diplomados, que detalhamos nos próximos capítulos.

Assim, a expressão escola diferenciada embasa (ou deveria embasar) o ensejo das comunidades indígenas em seus processos educativos de práticas próprias, como já mencionado, na concretude das dimensões da autonomia (em seus variados tipos), da autodeterminação, da política, da cultura, da cidadania, da interculturalidade, da equidade, da soberania, do reconhecimento de suas diferenças étnicas, da relação de conhecimentos próprios e epistêmicas e sua relação com diferentes tradições de pensamentos (interligados as distintas cosmologias), do vínculo com a comunidade, etc. Sejam na própria escola indígena, sejam em outros espaços, como nas universidades, secretarias de educação, etc.

Dessa maneira, pretende-se animar, por essa expressão, o que está estabelecido nos aparatos legais com os indicativos de construção de uma escola diferenciada, que está sendo desenvolvida em algumas escolas indígenas na percepção dos professores indígenas.

Nesse sentido, pode-se refletir com mais acuidade a contradição que torna essa expressão de escola diferenciada tão controversa, polissêmica e polifônica, pois percebe-se que na literatura especializada, e em outros espaços de discussão sobre o assunto, os atores sociais, por vezes, procuram por uma definição, que pode estar situada mais no campo da significação da expressão do que na sua concepção que parece ser múltipla, isso é, uma hipótese que será revelada com o tempo de prática nesse aspecto. O debate da definição do que é de escola diferenciada é profícuo, não que seja um problema chamá-la por outras nomenclaturas, porque ele ainda se elabora dentro de cada compreensão de mundo, de uma nova forma de pensamento.

Isso também acontece porque a expressão é nova na escola indígena, inclusive para os povos, pois a definição como já mencionada será/está sendo gestada de acordo com cada realidade local, e de acordo com o que cada grupo indígena está entendendo por uma escola diferenciada, que também pode ser uma denominada de *educação própria*, peculiar a cada comunidade. Essas controvérsias e a discussão sobre como se constrói e consolida uma escola diferenciada trazem muito resquícios da compreensão de que essa expressão foi concebida externamente ao mundo indígena.

Contudo, concordamos com Monserrat (1999 apud NASCIMENTO, 2004, p. 100) que a expressão diferenciada é “a autonomia que cada escola, cada comunidade, teria para garantir suas experiências singulares, articuladas com os elementos essenciais da(s) cultura(s)”. Aqui autonomia é entendida como o fazer próprio político-pedagógico de cada professor, escola e comunidade. Essa demarcação é importante porque existem muitas formas de determinar e acionar a autonomia. Trata-se, no entanto, de autonomia nos projetos educativos na educação escolar e sua relação com os projetos preconcebidos que são determinados pelos órgãos responsáveis pela oferta dessa educação.

Dentro desse contexto, os fios apresentam-se frágeis na sustentação da escola diferenciada, porque talvez as escolas indígenas ainda não possuem uma clareza de como corporizar os conteúdos, as práticas para construir um projeto educativo diferente e específico para sua educação, para que ela seja efetivamente diferenciada dentro dos seus anseios. Há indícios desse anseio mais consistentes, configurado nas tentativas de explorar, experimentar, ainda que de modo compassado, por parte de algumas escolas indígenas, como a dos Xakriabá e Pataxó de Minas Gerais e Pataxó da Bahia, e como muitas outras espalhadas pelo Brasil.

Como é o caso do trabalho com o MII nas escolas indígenas Xakriabá. A esse respeito, a professora xacriabá Diana Rocha assinala, na entrevista que concedeu a Cruz (2013, p. 23-24),⁵¹ diz:

o motivo que me levou a trabalhar com a Metodologia do Calendário foi que há muito tempo na escola dela vem se falando de uma Escola Diferenciada, ela é uma possibilidade de alcançar tal fim e de tornar o debate na escola um pouco mais avançado nesta questão, desta forma, o trabalho com o Calendário é importante, porque ultrapassa o modelo de escola convencional a qual a Secretaria de Educação impõe a Escola Indígena, que o trabalho com o Calendário nas aulas possibilita sair dentro das quatro paredes.

Outra reflexão que traz a autora são coconstruções cotidianas marcadas por apropriações parecidas na construção de uma escola diferenciada, com é o exemplo nas aldeias dos Xakriabá de Minas Gerais, e como pode-se observar na fala do professor xacriabá Eder Possidônio, em sua entrevista a Cruz (2013, p. 37), ele assinala que,

agora a gente tá começando a reverter essa questão da imagem da escola né, que você já consegue fazer um trabalho mais diferenciado dentro da escola

⁵¹ São utilizados, ao longo desta tese, os depoimentos dos professores xakiabá: Eder Possidônio e Diana Rocha, porque eles concederam entrevista para a professora indígena Xacriabá Fernanda Cruz; foi uma interaprendizagem entre indígenas. Além disso, Fernanda Cruz tratou, em seu percurso acadêmico, de um tema relacionado às experiências desses dois professores com o trabalho do desenvolvimento do Calendário nas escolas nas quais os dois professores atuavam. E também porque eu colaborei nesse estudo como coorientadora de Fernanda Cruz. Cf. CRUZ, 2013. Essa pesquisa teve a orientação da pesquisadora desta tese.

através de atividades da própria comunidade cultural, que explora aí pedagogicamente, né consegue explorar isso então assim e a gente já tá fazendo um trabalho bacana aqui, agora a gente começou um trabalho que a gente tinha como proposta e já vem o que mais de doze anos né de escolas indígenas aqui em Minas né Xakriabá então a gente, esse trabalho tem ajudado nesse sentido.

Possivelmente para superar as concepções destoantes a para cocconstrução de uma escola indígena diferenciada carregam as concepções de uma nova forma de pensar que possam garantir que sejam respeitados os processos sociais de construção e formação de identidades étnicas e culturais que expressam as problemáticas que envolvem: a pertença, alteridade, a política, processos pedagógicos, construção e reconhecimento da produção de sua epistemes, na filosofia de vida, na ética, jurídica, autonomias várias, autodeterminação dos povos, território físico e espiritual, entre outras dimensões.

Por exemplo, uma chave de leitura de mundo poderia ser a possibilidade de diálogo amparado nas práticas de convivência, nas práticas de conhecimento dentro dos espaços formativos, e da presença efetiva dos processos culturais pertinentes em cada contexto nas escolas indígenas, como já dito, não pensado de modo cômico (onde reina a imagética da harmonia), mas considerado os conflitos latentes e deflagrados, inerentes às relações sociais. Deve-se pensar as possibilidades de negociações deliberadas de esses conflitos para alcançarem um objetivo comum, e com vistas a impulsionar mudanças significativas nas relações sociais em questão.

A dimensão dos conflitos de cada cultura intersocietária no projeto educativo, a qual é constantemente conflituosa e, por vezes, negociada, com vistas para uma convivência entre iguais (iguais no diálogo para resultados positivos, mas diferentes na forma de negociação desse mesmo diálogo conforme se vive cada cultura), sem que uma se sobreponha a outra, mesmo que os contatos de culturas possivelmente possam pretender reatualizar cada uma delas conforme o desejo de um ou outro grupo social, não parece ajudar a ideia somente de coexistência de culturas, porque essa ideia pode residir no fato de apenas tolerar a existência de outras formas culturais. Essa ideia está na base das políticas empreendida pelos organismos multilaterais que refletiram nas nossas reformas educativas, e absorveu muito dessa orientação de “tolerar” e de “educar os cidadãos para a paz”, esvaziando assim uma postura de equidade nas relações sociais (FAUSITNO, 2006).

Tolerar passa a noção de suportar as outras culturas (ou seja, aquelas que são separadas das nossas – as outras culturas). O que se defende aqui é o respeito como um valor na interação social entre as culturas outras.

Respeito, na significação latina, é “olhar outra vez”. Ao olharmos as culturas outra e outra vez, talvez possamos apreender o valor do respeito entre nós e o outro. Entrando, saindo, permanecendo, mesclando dentro de uma cultura e outra, por essa postura possivelmente pode-se acionar o valor do respeito como política da prática de convivência.

Com efeito, isso pode ser um passo para construir um projeto igualitário e equitativo de sociedade, no sentido de mudança da estrutura política e social. Supõe-se que essa visão, para muitas pessoas, possa até ser vista como uma postura e/ou discurso angelical, mas considera-se aqui que esta seja uma orientação que suscita, a partir de nós mesmos, a luta e a resistência, a partir da negociação no interior dos conflitos, como dito, nas relações sociais, que está posta na construção do nosso processo histórico.

Dentro dessa possibilidade de um novo projeto de mudança da sociedade, aqui concebe-se que “angelical” seja o aceitar ou o concordar sem nenhuma ação as críticas esvaziadas e despolitizadas que estejam alocadas somente em discursos contraproducentes. Isto é, sem questionamentos, sem ação reacionária que vise uma transformação positiva da leitura dinâmica de mundo, em constante mudança.

Essas posturas estão impregnadas nas elaborações das forças dominantes que, às vezes, operam subliminarmente de forma sutil e eficaz. Dessa forma, não nos apercebemos que estamos reproduzindo sua ideologia. É relevante dizer que as mudanças de estrutura de uma sociedade emergida e arraigada por lógicas de dominação e subjugação não acontecem de uma hora para outra, mas no porvir da persistência da luta resistente da nossa vontade e, muitas vezes, em passos lentos, noutras vezes, mais acelerados. Essa discussão se potencializa quando estudamos e queremos entender, de fato, esses grupos culturalmente diferenciados, como os indígenas, suas lutas e resistências por tempos imemoriais, e queremos, de alguma forma, contribuir com suas causas e questões.

Ângelo (2006) dá uma amplitude e sintetiza a discussão de um projeto coletivo, uma possibilidade que se insere no âmbito da discussão de sociedade que acima suscitamos. Dentro dessas circunstâncias,

[...] a verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerenciada pelo Povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro. Sendo um projeto coletivo, essa escola indígena específica e diferenciada será construída para efetivo exercício da cidadania e da autonomia (ÂNGELO, 2006, p. 211).

Aqui, além de uma transformação efetiva de sociedade, acentuo a dimensão política corporificada nos sujeitos da comunidade, pois essa dimensão mostrará as potencialidades e os

significados que serão atribuídos à construção de uma escola indígena diferenciada. Esse debate indica resultados a serem observados no futuro. Uma observação importante para contribuir nessa discussão de escola diferenciada é que, apesar de indicar que pode contribuir para a revalorização sociocultural, ela não substitui qualquer prática própria interna de cada comunidade, mas se institui cultural e politicamente na fronteira com o outro, o que permite a construção do ambiente intercultural, desde a interação dentro da própria escola como também fora da aldeia, reafirmando a ideia já posta sobre o marcador dos mundos diversos (GASCHÉ, 2008a; 2008b).

Portanto, essa escola diferenciada, no que se apresenta como possibilidade de concretização de acordo com as experiências práticas dos professores indígenas implicados nesta pesquisa, requer tempo de amadurecimento e vontade para subverter a ordem política e social presente, tanto nos próprios contextos como como já discutido, na sociedade mais ampla, pois essa escola lida com racionalidades distintas, e com rupturas de paradigmas e ideologias, além de implicar várias dimensões colocadas anteriormente. No entanto, afigura-se como uma empreitada complexa, perante contextos permeados por contradições várias, não só da sociedade envolvente como também contradições dos próprios membros da comunidade. A coconstrução de uma escola diferenciada pode se configurar como um movimento histórico momento em que poderia transmutar a trajetória de transição da escola “civilizadora, integradora e convencional” para uma educação construída pelos próprios indígenas.

Essa agenda, dentro das discussões sobre essa escola, ainda não conseguiu operar com consistência e importância em seu todo no país, mas algumas experiências caminham. Por exemplo, as que serão evidências nos próximos capítulos desta tese, mesmo a passos lentos, trêpegos, e indicam que é necessário de empregar outras possibilidades de esforços para consolidação efetiva.

Para um entendimento maior, expomos brevemente os aparatos jurídicos pertinentes, pois entendemos que as legislações são subsídios constituintes aos quais, por serem impregnados de relações de poder, entre outros, exercem papel favorável aos povos indígenas de forma lenta. E, uma vez que a lógica do projeto colonial, especificamente falando dos povos indígenas, suprimiu-os e tentou apagar/integrar historicamente seu modo de compreender e viver no mundo, tanto nos discursos como na prática na lógica da sociedade dominante eurocêntrica, criando aos indígenas representações que os apresenta genericamente, longe do entendimento de quem realmente são, e igualmente distante de como eles pensam e como agem enquanto sujeitos históricos segundo seu modo de viver no mundo contemporâneo.

3.5.1 Uma possível elaboração da diversidade a partir das normatizações da categoria escola diferenciada

Neste enfoque, a escola diferenciada aos povos indígenas, em âmbito brasileiro, foi amparada no ordenamento jurídico da Constituição da República, promulgada em 05 de outubro de 1988. Esse amparo se deu na luta e na resistência dos movimentos organizados indígenas, mas também sob a orientação de organismos internacionais. A presente pesquisa percorre alguns aspectos da história da trajetória da EEI no Brasil, mostrando o que assegura os textos legais e as discussões pelos intelectuais que a tematizam quanto às experiências imprimidas nas tentativas de coconstrução das escolas diferenciadas pelos professores e comunidades indígenas, para que, por meio desse trajeto, haja uma compreensão do lugar em que garante o direito a uma educação diferenciada aos povos indígenas.

Assim, fazemos primeiramente uma referência ao texto constitucional. Nesse sentido, a escola diferenciada foi inaugurada na matéria destinada a assegurar o exercício dos direitos nelas garantidos. Isso porque foi a partir dele que o direito aos processos próprios de aprendizagem teve respaldo na lei, e foi levado a efeito em termos de garantia nas legislações e normatizações subsequentes da Constituição, que delineou a possibilidade de coconstrução de uma escola diferenciada em contexto situado.

Na Constituição brasileira, os artigos que manifestam essa garantia constam no Título VIII “da ordem social”, no Capítulo III, intitulado “Da educação, da cultura e do desporto”. Ele detém-se, no artigo 210, seção “Da educação”, especialmente, o que focaliza os processos próprios de aprendizagem, estabelecendo a possibilidade de se instituir uma escola indígena diferenciada, tributando a ela o processo de afirmação étnica, cultural e educacional, entre outros princípios observados na Constituição brasileira (BRASIL, 1988).

Soma-se a esses princípios constitucionais um outro conjunto de direitos que se interligam diretamente e que estão presentes nos seguintes artigos: no já citado artigo 210, no artigo 215 (seção: “Da cultura”), e no artigo 231 (“Capítulo VIII: Dos índios”), particularmente, o que tange ao uso da língua materna, do reconhecimento aos índios de sua organização social, das manifestações das culturas indígenas – costumes, crenças e tradições –, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988).

Talvez, em uma leitura aligeirada de cada um desses artigos, parece que eles se encerram em si mesmos. Porém, no que se refere, por exemplo, à escola diferenciada, convém considerá-los como processos que são fundamentais e mais amplos do que apresentam. A partir dessa compreensão, a atribuição de sentidos neles contidos recai nas dinâmicas que os interligam em

lógicas outras, procedidas das dimensões dos modos próprios de vida dos povos indígenas que são milenares.

Salientando aqui a reafirmação das práticas socioculturais de cada comunidade indígena, a recuperação de suas memórias históricas e de suas identidades, e o ingresso aos conhecimentos técnico-científicos, da sociedade nacional, percebemos que, ao considerarmos essas dimensões na esfera dos direitos, ora citados, eles podem ser trabalhados no sentido de uma sincronicamente entre si, para o intento, não somente de uma escola indígena diferenciada, como também na formação dos professores indígenas, assunto que é de interesse desta tese.

É importante destacar que todos os direitos afiançados na Constituição aos indígenas, nos âmbitos que a Carta Magna conseguiu alcançar, foram possíveis porque se reconheceram os índios como cidadãos de direitos. Esse avanço em termos jurídicos lhes garantiu o concurso de continuarem sendo o que sempre foram: índios, e de viverem em conformidade com seus mundos diversos e com suas dinâmicas próprias.

Em face disso, os índios desvencilharam-se em tese da tutela do Estado. Contudo, ao observarmos essa questão em movimento e o porvir dos processos históricos e sociais, há que se ter um olhar crítico no tocante à significação que abarca essa desvinculação tutelar do Estado. Por seu turno, percebemos que, no decurso a partir do ano de 1988 até o presente momento, essa e outras questões correlatas não parecem tão bem resolvidas assim só por força da lei e suas normatizações decorrentes. Como aparecerá e poderá ser percebida no decorrer deste estudo.

As normatizações aludidas, subseqüentes à Constituição, propõem-se alicerçar os direitos fundamentais.⁵² Aqui, a EEI pauta-se no direito à diferença, categoria que está inter-

⁵² As normatizações se constituem num marco importante no cenário educacional brasileiro. Ao amparar as experiências de escola diferenciada das comunidades indígenas, a LDBEN, lei nº 9.394/96, detalha a regulamentação e as formulações abarcadas na Constituição em seu art. 78. No Parecer CNE/CEB nº 14/99, reconhece-se que a Escola Indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais. A Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu art. 1º, estabelece no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas jurídicas próprias. OPNE (Plano Nacional de Educação), instituído pela Lei nº 10.172/2001, em vigência até 2011, consta um diagnóstico da oferta de Educação Escolar Indígena, desde o século XVI ao ano de 2012, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e metas que dependem da iniciativa da União e dos Estados, para a implantação dos Programas de Educação Escolar Indígena. O Decreto nº 6.861/2009 menciona que o direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e as necessidades das Comunidades Indígenas também é assegurado e define a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais. Na Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que reformula as 'Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica' consta o direito a uma educação escolar diferenciada para os Povos indígenas. A Resolução nº 1, de 7 De Janeiro De 2015, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino. A Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, que foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004, coaduna-se com os preceitos que

relacionada às práticas e aos discursos políticos que afamam a igualdade de direitos, ao agenciamento da diversidade e à dignidade humana e insere a questão da diferença (e seus elementos constitutivos), como princípios orientadores para as políticas educativas voltadas aos grupos indígenas, à diversidade e à diferença. Como já discutimos, para este estudo essas duas categorias estão no âmago político. A pergunta que se pode fazer é como está sendo vivida e praticada a legalidade em cada contexto situado, o que de fato significa essas categorias em âmbito situado e amplo. Retomando a Constituição da República, ela requisita uma política linguística, uma política de território e sua territorialidade, que se compõe, em seu conjunto, uma grande parte dos fundamentos de uma sociedade democrática, visando à justiça social.

Como exposto, as normatizações são amplas, mas concordamos com Sechi (2001, p. 141), quando secreve que “grande parte dessa normatização seria desnecessário, creio, se mudássemos o espectro de nosso olhar e desistíssemos de idealizar um único protótipo de escola diferenciada”. O que o autor aponta e muitos outros estudiosos também é o que muitas comunidades e os professores indígenas já sabem há muito tempo: não há uma fórmula pronta para se construir uma escolar diferenciada (até mesmo o amparo legal ajuda pouco); e nem mesmo uma escola que já se considere ser diferente pode fazer a transposição, no todo, de suas experiências para outras escolas similares. Percebe-se que o diferenciado que os professores indígenas entendem em suas práticas educativas, pelas experiências que serão apresentadas posteriormente, são distintas dos preceitos das legislações vigentes.

Na década de 1990, a política destinada à educação escolar dos grupos sociais considerados minoritários passou por uma reelaboração em termos de definição educativa para esses grupos sociais na América Latina.

No caso brasileiro, essa reformulação iniciou-se em 1991, momento em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assumiu a coordenação e a execução das ações dessa modalidade de educação. Desde 1971, essa educação era de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Anteriormente, o órgão ao qual era atribuída essa responsabilidade era o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (BRASIL, 1994). A transferência de responsabilidade pela EEI da FUNAI para o CEC representou a mudança do órgão federal gerenciador e executor do processo, cabendo agora aos estados assumir tal responsabilidade (FAUSTINO, 2006). De acordo com o PNE (2001, p. 2), “a estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos sua

regulam o direito à educação escolar diferenciada. E à Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, reconhece a urgente necessidade de se respeitar e de se promoverem os direitos intrínsecos dos Povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos.

municipalização, ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidades destas escolas”.

O MEC criou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e, para assessorar essa instância, instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena e decorreu a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que foi reestruturada recentemente e configura como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (FAUSTINO, 2006).

Nesse período, vários foram os documentos legais elaborados e divulgados, assim como programas de formação de professores indígenas, de incentivo e premiações de projetos de escola diferenciada, difusão de diagnósticos e apoio à elaboração de alguns materiais didáticos específicos às escolas indígenas (FASTINO, 2006).

O arcabouço jurídico que hoje normatiza a escola diferenciada aos povos indígenas-nos remete aos ditames dos princípios embasados nas orientações das políticas de diversidade, temática cada vez mais em debate polifônico e polissêmico.

O que consta nessas normatizações é o direito assegurado e a possibilidade de construir uma escola diferenciada, segundo a lógica de cada comunidade indígena. Porém, os percalços para essa concretude são trabalhosos e guardam certa fragilidade e confronto com as instituições que são responsáveis por essa oferta dessa modalidade de educação. Um deles é que muitos dos povos indígenas consideram que a sua escola é um instrumento de luta e resistência. Dessa forma, ela passou de uma imposição, para uma reivindicação e reinvenção, e muitos a ponderaram como parte integrante da comunidade, reformulando-a de acordo com as expectativas locais, ao contrário das orientações recebidas por tais intuições, como é o caso dos Pataxó da aldeia Muã Mimatxi.

3.6 Tensionamentos que envolvem uma escola indígena diferenciada

Nessa lógica, reconhece-se haver um tensionamento muito forte nas interpretações e aplicabilidade das devidas legislações, que se circunscrevem mais na escrita dos textos assegurados do que assegurar os exercícios dos direitos concernentes aos textos. Significa dizer entre a escola vivida e a idealizada nos textos legais.

Um exemplo desses tensionamentos é o desempenho do Sistema da Educação no Brasil, das Secretarias Estaduais de Educação (SEEs), que não subsidiam satisfatoriamente as escolas indígenas do país, seja porque as SEEs não têm recursos humanos desenvolvidos profissionalmente para lidar com as multiplicidades desses mundos diversos, seja porque a

União e os estados não destinam recursos financeiros suficientes para atender as demandas dessa escola múltipla em suas necessidades e aspirações. Também podemos considerar o caso que talvez não haja boa vontade dos profissionais da SEEs em considerar a diferenciabilidade educativa na escola indígena e colocá-la no mesmo pacote das escolas convencionais para facilitar operacionalizações convenientes que vão ao encontro à reprodução das mesmas práticas já correntes no seu cotidiano de trabalho.

Encontramos essa questão também nas reflexões de Luciano (2013), que salienta os desafios da região amazônica no que diz respeito aos problemas de infraestrutura da escola indígena. De modo geral, os recursos que deveriam ser mensurados para cada região. Ele ressalta as problemáticas da escola indígena:

no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática os conceitos político-pedagógicos inovadores da atualidade. Essa dificuldade tem origem em campos inter-relacionados. O primeiro campo é dos sistemas de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política. (LUCIANO, 2013, p. 349-35).

Desse modo, essas reivindicações de uma educação diferenciada, própria, específica, e qualificada contrapõem-se à dimensão de reação política ao domínio do Estado-nação, nesse caso, representado pela regulação constante exercida pelas SEEs. Não que as SEEs, na maioria das vezes, desconheçam que as disposições legais se aplicam às escolas indígenas, portanto, o seu caráter diferenciado. Porém, a questão do diferente em relação aos princípios de específico e de diferenciado pode ainda não ter a potencialidade que explicita as normatizações, no contexto escolar e na comunidade, e pode cair na questão que essa educação não se diferencia dos processos comuns às escolas convencionais, exemplo: como o cumprimento das cargas horárias determinadas, o ensino das línguas estrangeiras modernas (como a Língua Inglesa), o preenchimento de diários, entre outras questões, as quais são exigências das secretarias de educação.

3.7 Mundos diversos: como possibilidade para a coconstrução e apropriação para uma escola diferenciada indígena

Considera-se, pelo que já exposto, que, ao situar essa escola com feição de escola diferenciada, ela se movimenta atualmente em solo movediço de incertezas, ao pôr em práticas ações condizentes a ela mesma, visando sua coconstrução, apropriação e consolidação. Isso

vale tanto para as escolas indígenas quanto para as instituições dos sistemas escolares que deveriam respaldar as ações das políticas públicas direcionadas aos povos indígenas e, ainda, para os estudiosos da temática.

Uma metáfora para entender o quer seria esse solo movediço é que é preciso pisar com cuidado, porque o caminho não é tranquilo, impõe sentido de alerta, pois muda constantemente conforme a direção dos passos. Então, como abordar o princípio da escola diferenciada dos povos indígenas considerando que ela está ainda em terreno instável, frágil e na possibilidade e construção?

Tendo isso como uma ideia, ter o cuidado ao falar de coconstrução de uma escola diferenciada, pode recair em termos genéricos, pois cada escola situa-se em contextos distintos, e cada um deles tem sua própria dinâmica de funcionamento. E também pode suscitar a ideia de que, ao se querer construir uma escola diferenciada, pode-se incorrer no erro de reproduzir noções de escolas convencionais, e até essa escola pode ser uma escola que exclui, levando em consideração que ela será diferente e possa ser isolada do restante das escolas que estão já estabelecidas na conjuntura atual. Pode-se inferir que coconstruir uma escola diferenciada é descartar as reproduções alheias aos contextos sociais.

Porém, têm-se desafios de toda ordem, conforme Luciano (2011), autor que ajuda a entender que a escola diferenciada está mais próxima do estágio de tentativas que cada contexto escolar experimenta, isso porque cada experiência é única. Cada contexto escolar também é único e, como não seria diferente, cada grupo indígena é único. Porém, por mais desafiante que seja uma educação empreendida para atender às expectativas educativas em situações únicas, ou melhor, dizendo, em contextos situados, ela não pode ser colocada no campo da impossibilidade de operância, e sim pode-se recolocá-la no campo que convida uma transformação ao pensar o como ela pode ser coconstruída de fato.

Por seguro, como explica Luciano (2011), as tentativas estão nas experiências práticas e teóricas, próprias de cada contexto. Essas tentativas ou também os chamados projetos-piloto, envolvem momentos para refletir e rearranjar as formas mais suficientes para a escola dessa realidade local. É segundo essa forma de concepção que trabalhamos no OEEI/UFMG com o MII, na formação continuada. E também os Diplomados no México apontam muito dessas características.

A preocupação reside aqui na forma de educação fique somente no âmbito da discussão, do discurso, da teoria, sem passar para a aplicação, para prática cotidiana. Isso coaduna com as preocupações dos professores indígenas que, muitas vezes, foram discutidas no curso de formação continuada na esfera do OEEI/UFMG. Isso também indica que o contexto da

diversidade e da diferença é repleto de complexidades e de desafios múltiplos, em especial, no que se refere à escola diferenciada.

Originalmente a escola diferenciada na escola indígena, mesmo que seja externa aos mundos socioculturais diversos aos indígenas, está sob a forma de educação e se reverteu em uma reivindicação. Porém, ainda persiste, na sua configuração e sua concretização diante da imperante posição colonialista, a qual revigora na atualidade de outras maneiras, porque está envolta nas relações de poder, do saber e do ser, permeada de interesses e conflitos vários.

Por isso, a questão: Será que os professores indígenas entendem o que de fato pode ser diferenciado em sua escola? Em que medida essas questões interessam aos professores ou interessam mais a nós, e aos outros?

Nesse sentido, a escola diferenciada é uma proposta pela qual os indígenas lutam. Como dito, suas reivindicações mais evidentes ocorreram para assegurar uma maneira de ensinar e de aprender que lhes sejam próprias. E quando se apropriam do diferenciado, eles podem estar falando de outro diferenciado, não o que está nas legislações nem naquilo que os estudiosos da temática entendem, mas a maneira tornada própria de entendimento deles mesmos, como já citado em alguns exemplos relatados pelos próprios professores indígenas, os quais também não são práticas iguais. E como poderiam ser iguais em contextos também diferenciados.

Talvez, nesse caso a acepção diferenciada seja somente o termo aglutinador, que nem nós e nem os próprios professores de diversos contextos não temos clareza disso. Mas, nas normativas, o termo diferenciado não deixa dúvida de significação às escolas indígenas hoje e são insuficientes para abarcar os elementos desses mundos diversos, que é o modo de vida que os povos indígenas apresentam, dentro dos seus mundos diversos.

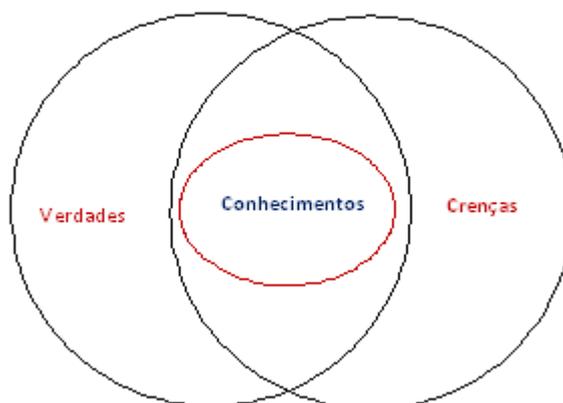
Assim, ressignificar as normatizações em seus próprios contextos poderia ser uma saída no sentido da apropriação, com vistas a uma escola diferenciada. Por esse viés, as normatizações indicam operar em conjunto com as escolas. Porém, temos visto nesses ditames normativos que há uma espécie de passo a passo, numa vertente mais discursiva do que prática. Percebemos que o que interessa aos povos indígenas não é um manual externo, mas como essa escola diferenciada pode ser construída no âmbito das próprias comunidades, sem interferências externas. Para isso, seriam necessárias, entre outros aspectos, as condições materiais, o que não está acontecendo em nosso país. Ainda temos que considerar as divergências que existem nas próprias comunidades sobre como anseiam sua educação.

Pode-se entender uma parte dessa diferenciabilidade, por exemplo, por meio da produção de epistemes próprias. Isso possivelmente ajuda a compreender no sentido de articular esses saberes e conhecimentos dentro da apropriação realizadas de outros conhecimentos

historicamente acumulados pela humanidade. Nesse sentido é a forma de conceber, validar e reconhecer essas epistemes que podem ajudar a coconstruir uma escola com estratégias e experiências distintas, conforme o modo de viver o mundo dos grupos sociais. Como as epistemes produzidas dentro das experiências dos professores indígenas nesta pesquisa, que está articulada com uma miríade de saberes e conhecimentos de tradições de pensamentos outros. Nesse caso, considera-se que essas epistemes são importantes para mostrar e interpretá-las como os professores se apropriaram e interaprenderam com a concepção do MII em seus contextos, experiências que serão mostradas mais adiante.

A produção de episteme, nessa lógica, pode ser explicada na observação de Zeballos (2015, p. 1): *“el conjunto conociminetos construidos bajo un paradigma metodológico que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo em um determinado espacio-tiempo”*. E o autor ilustra graficamente sua forma de conceber a episteme:

Figura 6 – Uma ideia de interseção de construção e epistemes



Fonte: ZEBALLOS, 2015, s/p.

Com esse fim, a pergunta que se faz é: Como compreendermos essa produção de epistemes próprias em articulação com outras tradições de pensamentos, tomando em conta a significação, seus efeitos e sentido, e como vai se inscrevendo ao longo permanente formação dos professores indígenas?

Nessa compreensão, as categorias que envolvem a diversidade e a diferença localizadas na produção dos processos para a coconstrução visando a apropriação de uma escola indígena, que de fato se configure como diferenciada, sugerem aqui a criação de um constructo que denomino de mundos diversos. Essa é uma tentativa ou uma possibilidade de uma nova forma de pensar a formular um entendimento da escola diferenciada, com todos os limites e avanços que já vimos anteriormente.

Talvez esse constructo possa ajudar a entendê-la sob uma perspectiva prática relacionando-a com a teórica. Pois a escola diferenciada, em grande medida, está sendo experienciada e apropriada em experiências das práticas político-pedagógica dos professores indígenas e que se alia com a comunidade. Assim, pode-se ter uma noção de como é possível idealizar uma vinculação mais efetiva com a escola com a comunidade.

Por isso, estamos defendendo que é uma coconstrução onde há participação não somente da comunidade escolar, mas com as pessoas da comunidade interessadas em participar da elaboração de uma escola que contribua para objetivar o anseio de uma educação que esteja de acordo com a compreensão de mundo de cada comunidade.

É um constructo pensado primeiramente de maneira mais ampla, isto é, na multipluralidades das sociedades indígenas. Por constructo me filio ao pensamento de Duarte (1999, p. 16) que diz: “[...] os seres humanos produzem objetivações (e subjetivações que favorecem a) apropriação [...] (de) diferentes formas de pensar, agir, avaliar e sentir existentes”.

Pode-se entender mundo diverso a lógica de explorar novos mundos dentro de outros mundos, desde a compreensão de deslocar e/ou desbalizar e conceber múltiplos processos que podem surgir da interação e socialização de aspectos perceptíveis desses mundos para, depois, tecer entrelaçamento no sentido da noção de espécie de espiral do mundo do sujeito rumo à construção do mundo coletivo no plano físico e espiritual, que se movimenta para todos os lados, de baixo para cima, de cima para abaixo. O mundo tem suas particularidades, assim como são outros mundos fora dele.

Nesse sentido, o constructo ora apresentado pode ser visto como uma criação ideológica forjada a partir relações sociais intersubjetivas para a objetiva, como mencionamos do sujeito ao coletivo, direcionando às práticas socioculturais que, neste caso, entremeia com o projeto práticas educativas coconstruídas com pessoas que constante se produzem ao longo da vida, tal como ela se apresenta e pode ser transformada. Portanto, no entrelaçamento desses mundos diversos é possível se envolver, revelar, significar e dar sentido reconstruir e estar no mundo não limitante. Ao contrário, concebe a ideia de um mundo contínuo, a pessoa está sempre em formação, está constantemente em processo, também mobiliza o dar sentido a existência, coloca a possibilidade de estar e viver em um contexto social coletivo.

Nessa lógica, procuro esclarecer que essa elaboração de mundo diverso diz respeito, primeiramente, a experiências vividas, como a que mobilizou as apropriações e interaprendizagem a respeito das experiências coconstruídas com o MII.

Essa coconstrução pode nos informar a sua constituição de apropriações e interaprendizagem que foi e é tecido pelas circunstâncias que o contexto e física e

simbolicamente. Ou seja, quando a pessoa age sobre o seu mundo em direção a outro, de situações que enfrentam que o ajuda na sua compreensão do mundo, de si mesmo e das relações sociais que ele se coloca, que se constituem em sujeitos históricos e sociais.

As compreensões e elaborações de mundo dos sujeitos são somadas a outras para formar para elaborações coletivas de compreensão de mundo coconstruído a partir desse processo. Mesmo dentro desse entendimento, nos múltiplos aspectos na perspectiva desse constructo de mundos diversos, surgem interrogantes que possibilitam abrir espaços para discussões, reflexões e atitudes que aparecem com essa nova forma de pensar as questões educativas no interior dessa elaboração, e ao tecer cada mundo do sujeito com vista a um mundo coletivo traz desafios trabalhosos.

E o que está externo ao contexto pode ser ressignificado na dinamicidade da vida, caminhando na expansão de descoberta de novos horizontes, no entrelaçamento da vontade da comunidade visando também uma transmutação, como nas políticas públicas educacionais, que podem, segundo essa vontade, ser subvertidas e significadas conforme cada cultura, e não nas totalidades de culturas existentes. Isso pode ser compreendido em uma procura condizente que busca dentro das expectativas de cada contexto para dentro de si mesmo e buscar em seu próprio interior as respostas de que tanto ela tanto necessita. Pode-se pensar assim, como uma planta que não brota mais rápido por conta de uma vontade que seja imediata, no tempo certo de maturidade das reais necessidades e condições materiais para a construção coletiva de um projeto educativo elaborado especificamente para tal contexto.

Segundo Cohn (2001, p. 38), “não se pode supor que a cultura é um todo compartilhado e o que se transmite através das gerações não se constitui em totalidades”. Trazendo essa reflexão para os mundos indígenas, de modo geral concordamos com a autora, pois não supomos que existam totalidades nesses mundos. Pois há elaborações e reelaborações na existência humana das pessoas assim como tais elaborações e reelaborações se refletem nas culturas.

Nesse sentido, pensar novas formas de pensamento e concepções, como o de mundos diversos, é tencionar como o mundo indígena, o modo de viver cotidianamente e cosmologicamente e a cultura se apresentam na escola. Assim, concebe-se a dimensão do diverso naquilo que traduz a sua singularidade. Pois o que se percebe como é vivido o mundo está circunscrito nas diferenças das sociedades, que são produzidas e atravessadas por diversas categorias que vem desde baixo (comunidade) e desde acima (políticas públicas e outros fatores).

E nesse movimento entre mundos diversos origina-se a coconstrução histórica, política, jurídica, cultural, educativa, entre outros, socialmente determinados, que pode sustentar lugares de fixidez, imutabilidade, da naturalização de algo que foi produzido culturalmente, estranho à vida sociocultural, particularmente falando, dos povos indígenas. Nessas interseções, produzir epistemes, sistematizando-as, articulando-as, esses saberes e conhecimentos com as práticas, considera-se possível a expansão na ação da educação própria para cada escola que deseja ser diferenciada.

É importante ressaltar que esses mundos diversos indígenas, apesar de não serem interditados, são vividos de modo particular, em contraponto, como já dito, com os chamados mundos ocidentais. Percebemos que nós, pesquisadores, é que, ao estudarmos certos eventos desses mundos diversos, tendemos a compartimentar os processos sociais e coletivos. Mesmo nesta pesquisa, podemos incorrer nesse erro. Para minimizar tal efeito, procuramos mergulhar em procedimentos que oportunizam aproximar e desvelar interpretações possíveis dos aspectos desses mundos, no que tange aos temas abordados no presente estudo.

Na interpretação que faço, olhando a partir de cima (políticas públicas educativas) e de baixo (contexto situado), o marcador de um campo de tensão nesses mundos diversos da educação é complexa na concepção de uma escola diferenciada, que carrega em seu âmago discursos hegemônicos como um marco possíveis, onde possa a possibilidade pode se instalar nas escolas e que elas possam definir por elas mesmas, quais os aspectos de seu e de outros mundo diversos ela quer abordar dentro desses campos de tensões, que estão as disputas de interesses, controvérsias, dissensões, divergências, entre outros.

Isso se percebe em muitas situações presentes neste estudo. Se um contexto escolar escolhe de que forma quer trabalhar a diversidade dos mundos diversos, ela poderá entender o que muitos povos indígenas dizem sobre o educar, isto é, uma “educação para a vida” e a escola seria somente mais um espaço para alcançar tal intento, não seria somente a forma escolarizada que definiria uma escola diferenciada. Longe desse pensamento, são as distintas realidades sociais e o modo de compreender o mundo que também abrange a perspectiva de problematizar como as dimensões de suas vidas podem adentrar essa escola.

E como a interculturalidade com a finalidade de decolonizar o pensamento do projeto colonial, do saber, do ser e as relações poderes, envoltas na educação, que buscam soluções plausíveis nos determinados contextos escolares. Dessa forma, a educação diferenciada passa a ser uma perspectiva de educação necessária e de tomada do seu direito assegurado para os povos indígenas (WALSH, 2009; QUIJANO, 2007).

Nesse sentido, falar de mundos diversos implica localizar resposta para os desafios do presente, do entre-lugares dos mundos diversos, a qual possa reverberar no futuro. A finalidade do princípio diferenciado possivelmente está em coconstrução em passos pausados, muitas vezes dentro de continuidades e descontinuidades de ações práticas (BHABA, 1998).

Nesse sentido, cada escola, em seus devidos contextos, gere a forma que coloca em marcha a escola diferenciada, mesmo que não a chame por essa expressão, como reforça Luciano (2011), será, em termos práticos, geradoras de tentativas de caráter experimental que se abre à possibilidade de colocar em marcha essa educação (LUCIANO, 2011).

Ainda com todos com o enfrentamento dos limites, problemáticas e avanços, o reconhecimento do direito à escola diferenciada constituiu o marco inicial do processo de efetivação dos projetos educativos da própria escola diferenciada. Em síntese, escola diferenciada, carregada de tantas tensões como já colocada, pode-se ser entendida como sendo um processo em construção permanentemente e em cada contexto próprio. Assim, ela tem seu lugar de produção próprio, apesar de interferências e incompreensões que ela levanta.

3.8 Educação dos povos indígenas no México: Educação Intercultural Bilíngue (EIB)

A educação dos indígenas no México tem uma vertente muito forte da dimensão da língua e da interculturalidade na atual política educacional da EBI.

Naquele país, produziram-se e produzem muitas políticas educacionais à escolarização dos índios e, assim como no Brasil, essas políticas cristalizam discursos distorcidos. Na prática, como já dito, foram perversas, discriminatórias e causam danos de toda ordem às comunidades, escolas, na escolarização das crianças, jovens e adultos, assim como nas famílias envolvidas nesse processo.

Desde tempos imemoriais, o México impôs políticas visando principalmente eliminar as diferenças dos chamados crioulos, índios e espanhóis, e unificar a população mexicana. Tais políticas aparecem fortemente no século 19. Assim, negava-os como diferentes, com o fim de fortalecer uma unidade identitária mexicana. Particularmente, quanto aos indígenas a ordem do dia era o aniquilamento total de um povo que vivia e vive de modo singular. Nesse sentido, uma das estratégias foi que, na educação dos indígenas, usou-se a força no sentido da assimilação com vista a um apagamento de qualquer vestígio dos traços culturais que eles portavam, além de se considerar nesse bojo a abolição das línguas faladas, das formas de organização social e política. Resumindo, o extermínio para a assimilação e integração à comunhão nacional era a

tônica do período. Porém, essas estratégias não foram um privilégio do México, mas reverberou em toda a América Latina, como vemos no caso do Brasil (BRICE HEATH, 1986).

No México, a EEI é chamada de educação indígena, diferentemente da nomenclatura do Brasil, que especifica noções diferentes de EEI, que está no âmbito da escolarização, com a educação indígena que é a educação própria que decorre nas práticas de convivência e nas práticas de conhecimentos comunitários nos atos formativos.

Como podemos perceber no entendimento das professoras mexicanas abaixo, talvez seja tão somente uma questão de nomenclatura que de concepção, pois elas apontam que diferente se aprende fazendo na prática, se desenvolve de acordo com contextos próprios, com a cultura própria, como se aponta no decorrer dessa discussão.

Porém, reconhece-se que, apesar disso, há uma centralidade muito potente na questão da língua, na forma de escolarizar os indígenas: *“yo puedo hablar y platicar con mi esposo en lengua por que también el Inigüa y también en español y no pasa nada, me siento bien y creo yo que también seria bueno para los niños inigüas”*, assegura Eustácia. Por *niños* ela quer dizer os estudantes da escola. Não a dimensão da língua indígena não esteja na base também da EEI brasileira, mas aqui essa dimensão se apresenta como princípios de referência da educação mexicana, de certa maneira, aparecem pulverizadas no conceito da Educação Intercultural Bilíngue (EIB). Como se referiu a professora Rebeca, *“ya te ganen manera general la teoría, pero cuando tú lo aplicas ya es diferente, van saliendo otras cosas, Y vas aprendiendo sobre la marcha”*. Acrescentou a professora Eustácia, quando perguntamos como era fazer uma escola diferente: *“Indiscutiblemente por que estaríamos vinculando y respondiendo a muchas preguntas y vacíos que actualmente existen, el poder hacer que los estudiantes se desarrollen de acuerdo a su contexto, a su cultura y a sus saberes”*.

Em relação à política educacional indígena, no âmbito das reformas educacionais mexicanas, elas também têm a ver com as lutas e resistências dos movimentos organizados indígenas, por exemplo, e contribuíram para as reformas constitucionais de 1992, nas quais se reconhece o caráter pluricultural da nação mexicana. Nesse contexto, destaca-se o movimento do EZNL, em Chiapas, que reivindicava um projeto de inclusão assim como o estabelecimento de uma nova relação dos povos indígenas, do Estado e da sociedade nacional.

Essa política educativa estabelece a educação *em e para* a diversidade. Não é somente para os povos indígenas, mas para todos os outros grupos sociais mexicanos. O enfoque para os povos indígenas é intercultural e bilíngue nos diferentes níveis escolares do Sistema Educativo Nacional (SEM).

Vale ressaltar que em 2003 foi normatizada a Lei Geral de Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas. Nela, no artigo 11 assegura que os indígenas têm o direito de ser escolarizados na educação básica em sua língua própria. Os desdobramentos dessa política educacional, segundo assinala Buenabad (2015, p. 112),

En el siguiente sexenio, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se pretende profundizar el debate sobre los problemas relacionados con la diversidad con el objetivo de enriquecer las prácticas y políticas educativas que lleven a buen puerto la formación de un nuevo tipo de ciudadano: “el México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón, y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales.

Resumidamente, essas dimensões seguem as premissas que foram surgindo ao longo do tempo. Aqui, é feito um recorte temporal no que tocante à EEI no México e não se pretende fazer uma análise exaustiva das políticas educacionais naquele país, mas entender como se originam e se desenvolvem as orientações voltadas para a EIB, para um melhor entendimento dessa política, principalmente o ponto de contato que pode indicar elementos importantes em relação à formação continuada dos professores indígenas do México na perspectiva do MII.

Buenabad (2015, p. 123) assegurava que a mudança ou a apropriação sustentada no foco intercultural/bilíngue estão relacionadas aos níveis das realidades e das práticas escolares, e aponta “*en la medida que se democratice la gestión de las políticas de educación pública, mediante formas de control comunitario*”.

A política EBI foi assentada na formação de uma nova cidadania, tendo sido desenvolvida em 2000 e, segundo Buenabad (2015), foi um divisor de águas na história do México, no que diz respeito à educação para os índios.

Essa proposta, de acordo com autora, foi desenhada no mandato do então presidente Vicente Fox, do Partido de Ação Nacional (PAN), que venceu as eleições em 2000, depois de setenta anos do Partido Revolucionário Institucional (PRI). O desejo dos mexicanos à época era de uma mudança radical no país, uma democracia para assegurar direitos e justiça social. Porém, essa aspiração não foi concretizada, pois o governo não correspondeu a esse anseio, o que se reverteu em frustração para os mexicanos.

No conjunto das políticas desse governo, construíram-se muitas propostas sobre seu objetivo de governabilidade, entre elas sobressaiu-se o Plano de Desenvolvimento (PND – com vigência no período de 2001 a 2006) 2001-2006). Nele, se desenvolve a EIB. Entre os objetivos

do PND, o quarto objetivo dizia respeito à sonhada revolução educativa, que propunha erradicar a desigualdade social em busca de uma maior equidade (BUENABAD, 2015).

Assim, a política educacional dos povos indígenas contemplou o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica, cultural e linguística, como pedra angular fundamental, com vistas a construir a identidade do Estado-nação, sustentado na etnicidade, na democracia, na equidade e na soberania.

Explica Buenabad (2015, p. 111) que essa política foi *“una vía para lograr lo anterior, ha sido la propuesta de la educación intercultural bilingüe que es, hoy por hoy, el enfoque educativo más pertinente en los contextos multiculturales y plurilingües del mundo contemporáneo”*.

E acrescenta que a proposta de reconhecimento de assentou em três pilares para a concepção da sociedade mexicana referentes à questão étnica, quais sejam:

En primer lugar que la relación entre la cultura y la identidad indígena no ocurre de manera mecánica y que, por tanto, los cambios culturales, en una colectividad, no necesariamente implican cambios de identidad. En segundo lugar se ha dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con mayor rigor. En tercer lugar se reconoce que los indígenas existen como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias y hoy existen organizaciones indígenas que influyen poderosamente en el ámbito público (BUENABAD, 2015, p. 111-112).

Nesse sentido, foi a primeira vez que se discutiu oficialmente a necessidade de se disseminar a educação intercultural para todos os mexicanos, pois somente a cultura nacional se poderia compreender nas múltiplas realidades e identidades étnicas do país (SCHMELKES DEL VALLE, 2009).

Porém, Buenabad (2015, p. 114) interroga: *“¿cómo enfrenta o resuelve el asunto de la ciudadanía el Estado mexicano en un contexto multicultural y plurilingüístico?”*. Podemos ver que a própria autora responde a este questionamento quando diz que a política educacional para os povos indígenas se revelou hegemônica e imperante e que as identidades não se constroem somente com os elementos da cultura, sobretudo, com os significados desses elementos, pois, como está instituída, a identidade se esvazia. Pode-se tornar folclorizada e arremata, assinalando que essa limitação pode ser superada se houver um movimento para se entender a identidade em relação a valores, às crenças e aos conhecimentos próprios.

A professora Eustácia, falante de ningüa, também tensiona a questão de plurilingüística e aponta que

“es como nosotros que trabajamos en la educación indígena luego nos dicen: a es que ustedes deben de trabajar la lengua, nosotros no, y digo es que a todos nos toca partir de la cultura del niño no por que somos indígenas y trabajamos en educación indígena, entonces también a ellos les toca, por que tengo amigos que trabajan en el otro nivel que no es educación indígena pero las escuelas están en comunidades en donde hablan náhuatl. [...] y que no se limite a eso también acceder a otras culturas y otros idiomas: el ingles, el español, el náhuatl... a las que sean pero siempre cuando te desarrollas dentro de tu cultura eso te da mucha fortaleza seguridad y nada te lo quita, yo no le tengo miedo a nada, a nadie”.

Percebemos que a interculturalidade se coloca em operação entre os distintos grupos sociais que vivem em um mesmo território:

El Estado construyó lo “nacional” a partir de un sistema de clasificación que implicaría inclusiones y exclusiones. Hemos visto líneas arriba, como el diseño de políticas educativas y lingüísticas conllevan este fin: la construcción de una nación homogénea. Por su parte, en el marco legal, la Constitución Política Mexicana avaló por décadas esta búsqueda de “forjar patria”, mostrando la igualdad de todos los mexicanos sin detenerse en la naturaleza pluricultural. El Estado impuso sus instituciones negando todo tipo de reconocimiento a los derechos de los pueblos originarios identificados como si fueran homogéneos y exagerando las diferencias entre elementos insertos en dos clases diferentes y opuestas, como lo es la dicotomía indio/mestizo (BUENABAD, 2015, p. 114).

Para Buenabad (2015), essa incorporação à comunhão nacional, trazendo em si o extermínio de toda natureza, esteve muito presente no governo de Porfírio Díaz, um longo período que vai de 1877 até 1888, conhecido como porfiriato. Nesse período, a discussão quanto à cidadania indígena se torna central, pois a preocupação era o desenvolvimento econômico, social e cultural do país, e os indígenas se colocavam como um entrave e deveriam ser “domesticados”, “civilizados” e “integrados” para alcançar a categoria de cidadãos mexicanos se o governo, por sua vez, pudesse alcançar o objetivo de desenvolvimento do país, à luz dessa ação.

A autora ainda menciona que após a Revolução Mexicana, iniciada em 1910, houve, de certo modo, uma política de continuidade daquela exercida anteriormente, pois a política desse período estabeleceu-se no sentido de buscar mexicanizar os indígenas, ou seja, seguia na mesma direção de assimilá-los à comunhão nacional. No entanto, a estratégia para essa empreitada é que se revelou nova: a ideia, desta vez, era o unificar pela língua nacional. Essa estratégia foi formulada na *Ley de Instrucción Rudimentaria*, de 1911. As culturas indígenas foram consideradas atrasadas e que precisavam modernizarem-se, segundo a lógica da civilização

nacional. Nesse sentido, a lei aludida normatizava o ensino em todo o país, mas em língua espanhola. Para a população indígena, foi desenvolvido, em 1913, o *Programa de Educación Integral Nacionalista*, o que buscou formas do ensino em espanhol e postulava que somente assim esse grupo social poderia se transformar e os índios serem integrados como cidadãos nacionais (BUENABAD, 2015).

Um marco importante na escolarização dos indígenas mexicanos é que, em 1925, se construiu aquela que ficou conhecida como a primeira *Casa del Estudiante Indígena*. Essa ação visava, de forma mais concreta, integrar os indígenas ao Sistema Educativo Mexicano, mas, na verdade, o objetivo final era que esses estudantes, ao passar por essa escolarização civilizatória, regressassem às suas comunidades e se tornassem agentes de transformação a partir dos aprendizados adquiridos. Outras casas como essa foram construídas, porém a estratégia pensada naufragou, pois os jovens, após sua estada nelas, não retornavam mais às suas comunidades. Essas casas se tornaram *Centros de Educación Indígena* com a finalidade de promover a Educação Geral Básica em 1933 (BUENABAD, 2015).

A questão da língua nacional não deixou a agenda dos governos, pois a cada tempo se buscaram e se buscam estratégias de assimilação/integração no que os mexicanos denominam de *castellanización* das línguas indígenas. Uma proposta que Buenabad (2015) aponta como importante é a de William Cameron Townsend, linguista, missionário do *Instituto Lingüístico de Verano* (ILV) e, mais tarde, fundador do Summer Institute of Linguistics (SIL). Esse instituto era de tal envergadura que suas concepções da educação viam na aprendizagem de línguas um modo disfarçado de catequisar e de civilizar. Isso se ramificou em suas concepções e práticas por toda a América Latina. Townsend (1933) trabalhava com método de alfabetização próprio, que partia da língua indígena (traduzindo a Bíblia) para, num segundo momento, passar para o castelhano (BUENABAD, 2015).

Ainda foi criado *Departamento de Educación y Cultura Indígena*. Aguirre Betrán (1992, p. 343) diz que linguistas como Mauricio Swadesh trabalhavam no *Proyecto Tarasco*. Eles atestam o efeito do método indireto de *castellanización* de Townsend, na alfabetização nas línguas indígenas. Esses antecedentes fornecem subsídios para as deliberações da *Asamblea de Filólogos y Lingüistas*, realizada no mesmo ano, em Pátzcuaro, no estado de Michoacán, que definiu a educação bilíngue como modelo educativo que seria ofertado aos indígenas. Na elaboração do autor, entrava em jogo “*la enseñanza en lengua materna, por maestros que hablen lengua vernácula e impartan sus conocimientos elementales en el idioma indígena para proceder, más tarde, a la enseñanza del idioma nacional*” (AGUIRRE, 1992, p. 343).

Buenabad (2015, p. 106 sugere que *“después de algunos años, nos dice, hay un período opositor a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural. Se prohíbe a los niños, en sus escuelas, hablar en sus lenguas. Así el Proyecto Tarasco se cancela y la política lingüística indígena sufre otro revés”*.

Nesse contexto, surgem o *Instituto Nacional Indigenista* (INI) e os *Centros Coordinadores Indigenistas*, em 1948. Essa nova estratégia institucional supunha que a educação sustentada no ensino ministrado através da língua indígena tinha como objetivo preparar o que se chamou de promotores bilíngues. Essa estratégia mostrou-se fracassada, porque os problemas de ensino mantiveram-se e a política lingüística ainda estava arraigada na cultura nacional. Também enfrentou-se a falta de materiais específicos na língua de cada escola indígena, além do fato de que os professores trabalham em outras comunidades indígenas, não necessariamente aquelas de sua origem. Nesse sentido, eles precisam lidar e/ou aprender outros códigos, sistemas socioculturais, ou simplesmente não o faziam, ministrando suas aulas no *modus operandi* (BUENABAD, 2015).

Esses problemas ainda persistem até a atualidade, conforme se revelou nos depoimentos dos coautores de pesquisa. A esse respeito, de o professor pertencer a uma comunidade e falar uma língua específica, mas ensinar em outra comunidade, que fala outra língua, a professora Inocencia comenta:

“Ese desafío los maestros nos formamos por cursos de inducción a la docencia a nivel nacional entonces en el estado de Oaxaca cambie había cursos de inducción la docencia [...] en ese tiempo ya había aprendido hablar mas el náhuatl [...] pero donde yo tenía que ir ya no hablaban náhuatl, hablaban mazateco, entonces fui a la supervisión hablar para saber que tenía que hacer, cómo?, el supervisor me dijo: si pero primero debes de hablar lengua, hablas una lengua? le dije si, pero yo no estaba segura de como lo hablaba”.

O professor Alfredo também salientou que

“inicialmente inicie en comunidades muy alejadas de la ciudad, en contextos muy rurales, con niños indígenas de habla mixteca diferente en mi lengua, es una cuestión política mas que nada, aquí dentro del sistema educativo de Oaxaca, hay una reproducción continuamente de que los maestros nuevos son ubicados donde hay espacios, donde haya lugares desocupados, vacantes. No importa si habla lengua, que no sea de ese lugar”.

Com as professoras que estavam cursando os Diplomados não foi diferente.

Quando a professora Catalina discorre sobre sua trajetória como professora, ela diz:

“Yo nací en una comunidad que se llama Chalchiltepec Oxtaclan, Puebla, Chichil, e meu primeiro tra alho foi como interina, en la Sierra Negra se llamaba la localidad donde empecé por primera vez Tepepa de Zaragoza Comunidad donde trabajo: Trancas, Puebla. Lengua Náhuatl, e fui a muitas outras comunidades até chegar na comunidade de Trancas, onde hojee ela é profesora dos años inicias”.

Por sua vez, a professora María de los Ángeles mencionou que sua trajetória se situando desde sua comunidade: *“Soy de la Comunidad San Gabriel Chilak [...] me tocó trabajar a una comunidad que esta al oriente de Puebla en la última de comunidad de Puebla colindando con Veracruz entre el cofre de perote y el piso de Orizaba”.*

Em relação à professora Rebeca, que é de Tehuacán, quando iniciou sua trajetória de professora, passou primeiro por um

“lugar que se llama la Ceitera, [...] por Vicente Guerreor, De ahí me fui a la región de Guadalupe Victoria donde está el pico de Orizaba la zona pertenecía a Chichiquila estaba lejísimos, había que viajar desde los domingos y ya me quedaba la comunidad de de ahí me mandan dos años por artículo 43 a una comunidad que se llama san Isidro Ilamazintlo de Ozorio”.

Retomando, a SEP propôs uma política de educação bilíngue em 1963, baseada no projeto Tabasco. Buenabad (215) diz que “autora [María Eugenia Vargas] manifiesta as lacunas na preparação profissional do ‘promotores bilingües’”, afirmando que foi cortornada de corrupção e, como exemplo, mostra o que aconteceu na *“la convocatoria para el periodo 1976-1977 donde según el Instructivo sobre el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües”*. Eles deveriam atender os seguintes requisitos:

“1) ser indígena originario de la región en que se utilizan sus servicios; 2) dominar el idioma español, la lengua indígena de la región y la variante dialectal de la comunidad en la que prestará sus servicios; e 3) haber cursado en forma completa la educación media básica. Además de estos requisitos los aspirantes deberían presentar un examen de conocimientos generales y una prueba psicológica, una carta de buena conducta por las autoridades de su comunidad y – en el caso de los varones mayores de 17 años – la cartilla de servicio militar liberada”.

A autora informa que muito pouco desses requisitos foi atendido. Isso porque *“ya que se sabía que hablaba el idioma”*; *“se veía que tenía vocación y que necesitaba el empleo”*; *o bien, porque “era pariente, vecino, o amigo de algún elemento ya en servicio”* (BUENABAD, p. 107).

Por volta de 1970, realizou-se uma reforma educativa. Nela “*desembocaron en la reivindicación étnica de los propios pueblos indígenas, muchas veces encabezados por los propios maestros bilingües*” (STAVENHAGEN; NOLASCO, 1988, p. 314).

Paralelamente, diversas organizações indígenas foram criadas e tiveram um papel ativo nos processos políticos. A partir de então, configurou-se um novo indigenismo, o qual, para Stavenhagen e Nolasco (1988), representava os povos indígenas em direção à autogestão comunitária dos processos educativos, por exemplo: a *Asociación de Profesores Nahuas* (OPINAC) que se reconfigurou como *Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües* (ANPIBAC). Para Bertely Busquets (s/d.), “*cuyos maestros y promotores indígenas ejercieron presión contra el secretario de educación*”.

Nessas circunstâncias, foi criada a DGEI, em 1978, órgão ligado à Secretaria de Educação Pública, cuja finalidade era elaborar projetos, programas, metodologias, técnicas e o desenvolvimento profissional dos docentes, que fossem específicos à população indígena, em conformidade com suas condições (DGEI, 2008). Ainda que com essas atribuições, a DGEI “*en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación*” (ZOLLA; ZOLLA MÁRQUEZ, 2004, p. 245).

Ainda nesse contexto, surgiu em 1983 um novo modelo educativo que se chamou *Educación Indígena Bilingüe Bicultural*, cujo propósito era formular abordagens teóricas, ou seja, as bases gerais da educação para os indígenas. Nele, aparece o respeito à pluriculturalidade, mas não foi exitoso, pelas disputas de interesses, em especial, dos povos indígenas (BUENABAD, 2015).

É criada a *Ley General de Educación* em 1993, que manifestou a importância em se ascender a educação na língua indígena. O governo, ao modificar os artigos 3 e 4 da Constituição, provocou uma nova conjuntura em que o Estado “*asumió un discurso neoindigenista consonante con su definición plural*”, explana González Apodaca (2009, p. 3).

Quanto à questão intercultural dentro dessa normatização, o México pretendeu instituir um Estado intercultural e de inclusão. González Apodaca (2009, p. 4) assevera que

Los procesos hegemónicos y contrahegemónicos que caracterizan ese campo como arena política; es decir como escenario de relaciones de poder, en la lucha por los significados asociados a ella [...] identidad, cultura, poder y derechos indígenas son significados visibilizados y/o desdibujados estratégicamente, según los actores que participan en esta arena de lucha, y las posiciones desde las cuales lo hacen.

O argumento da autora coincide com as questões que estão sendo discutidas ao longo deste capítulo, da relação de poder, do saber e do ser; parecem termos abstratos, quando colocados soltos, mas que ganham significado quando analisados em situações concretas.

Nesse período, aconteceram situações

que transformaron la vida política de los grupos étnicos indomexicanos: en 1991 se proclamo oficialmente la descentralización del sistema educativo nacional y en 1994 se decretaron reformas jurídicas que legislan sobre el derecho a la justicia, a la administración y a la educación como produto del levantamiento zapatista (BUENABAD, 2015, p. 109).

Porém, essas mudanças nas políticas educacionais voltadas para os povos indígenas mexicanos não produziram os efeitos desejados pelas comunidades indígenas, pois a maioria da população indígena fica desassistida, já que os recursos para a educação estão mais concentrado nas cidades (GARCÍA SEGURA, 2004).

Por fim, o que defendemos, depois de toda a discussão feita, é que dentro dos mundos diversos é que a escola indígena diferenciada é uma educação para a vida e não somente uma educação escolarizada. Reforçamos, mais uma vez, que ela só apresenta sua produção e processos dentro de um contexto situado. Nessa direção, a apropriação destas, nas experiências observadas nesta tese, está em consonância com essa educação para a vida, ultrapassando a educação escolarizada, ultrapassando até mesmo os muros da escola com o ensino e aprendizagem são produzidas principalmente no território, que é matriz educativa do MII.

Os cenários apresentados sobre a educação voltada aos indígenas têm muitas semelhanças no Brasil e no México, com a ressalva que apresenta cada contexto suas singularidades já expostas. Porém, os problemas são muito parecidos e a expectativa de se colocar um projeto educativo de acordo com o desejo da escola e da comunidade está também no âmbito de desafio, como se observa nos capítulos seguintes.

4 AS EXPERIÊNCIAS COM O MII NAS AÇÕES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E NO MÉXICO

Este capítulo é desenvolvido de forma articulada ao capítulo 5. O capítulo 4 trata das ações do processo de formação continuada com o Método Indutivo Intercultural (MII) no âmbito dos projetos do OEEI/UFMG e do PIBID/FIEI no Brasil. Na sequência, o capítulo 5 apresenta as ações de formação nos Diplomados no México.

Para mostrar as experiências formativas com o MII, opta-se em trazer nos dois capítulos uma abordagem mais descritivo-analítica, porque ao falar como são desenvolvidas as experiências nos dois países entendemos que é buscar um diálogo mais fecundo para entender as distintas situações e relações sociais que ocorrem no contexto sociopolítico articulados com outros aspectos, que estão imersas as experiências vividas em cada realidade social abordada, por meio das informações produzidas nelas. As descrições articuladas com a análise dos fenômenos das experiências de apropriação e interaprendizagem que ocorrem no decorrer da formação continuada dos distintos contextos, buscando entender e conhecer as situações e relações apresentadas que foram produzidas tais experiência nos contextos retratados.

Portanto, nessas circunstâncias essa produção auxilia a compreender o eixo central desses dois capítulos, enfatizam-se as evidências as experiências situacionais ocorridas nos processos de apropriação, e como estas favorecem a interaprendizagem com o método, nos diversos espaços de formação, e expressar, assim, a produção dos dados colhidos, por exemplo, o que se passou na formação de cada país, ou seja, expressar os foram os aspectos mais relevantes.

Trata-se de um diálogo como um componente contrastante e não comparativo dos contextos do Brasil e do México, visando mostrar essas experiências distintas, e muitas vezes semelhantes.

Como já aludido, o interesse de ir ao México foi sobretudo o de entender e buscar elementos para aprender de suas experiências, que têm mais de 20 anos de concretização. Estar presente nesse contexto sócio-histórico-político, ver e viver o que eles aprendem e prenderam em um curso de formação especificamente voltado para a proposta político-pedagógica do MII, se configura como uma possibilidade de proposição para pensar a formação continuada no Brasil, de acordo com o contexto daqui.

Descobrir que temos muitas similitudes, mas também coisas muito distintas, pode reforçar o apoio das experiências formativas mexicanas direcionadas às brasileiras. Dessa forma, podemos seguir retroalimentando esse diálogo, e esse apoio das experiências mexicanas,

mesmo tais experiências ainda sejam novas no Brasil. Porém, com esse embrião, já estão dando seus frutos, conforme as condições de apropriação que foram sendo alinhavadas nesse período de pesquisa.

Temos claro que os grupos indígenas implicados na formação nos estados de Minas Gerais e Bahia são diferentes dos grupos indígenas do México, não somente por viverem em contextos diferentes, mas por serem distintos na forma de compreender o mundo.

É por consideração a isso que os processos formativos dos dois países em relação ao MII nos convidam a pensar a relação entre Brasil e México sobre a formação de como usando a proposta de um método, para olhar com criticidade as condições que favoreceram as apropriações entre os professores indígenas. Isso também significa compreender os aspectos de interaprendizagem, que estamos considerando em conjunto com a apropriação situadas, seus obstáculos, seus conflitos, suas negociações, etc.

E, no caso do Brasil, todos esses elementos podem ser considerados mais um passo rumo à coconstrução de uma escola diferenciada interlocução com a perspectiva de conceber aspectos dos mundos diversos direcionado como mais um apoio político-pedagógico para a educação que cada comunidade indígena requer para si

4.1 O FIEI-Turma Única: o ponto de partida para o desenvolvimento com o MII, em Minas Gerais e na Bahia

Dentro da conjuntura das políticas educacionais anunciadas no capítulo anterior, que frisamos são situadas, aqui se discorre como o MII adentrou na formação continuada do OEEI/UFMG.

Primeiramente, situamos de que lugar está se falando. Iniciamos apresentando algumas circunstâncias que provocaram o surgimento do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas em 1995 (PPP, FIEI UFMG, 1995). Segundo o PPP do FIEi, lideranças indígenas dos povos Pataxó, Krenak, Maxakali e Xacriabá passaram a se reunir com professores da UFMG, agentes da FUNAI – sede administrativa do município de Governador Valadares –, antropólogos e funcionários da Secretaria de Educação do Estado (SEE-MG). Nessas reuniões, discutiam a necessidade de formação para os professores indígenas que já estavam no exercício da docência e eram profissionais contratados pela SEE-MG. As discussões giravam em torno de como efetivar em Minas Gerais a garantia constitucional e de outras legislações subsequentes para se assegurar a formação de professores na perspectiva da educação diferenciada (UFMG, PPP-FIEI, 2005).

Como efeito, o que consta no PPP é que nesses encontros se criou o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG), que tinha, entre suas ações, a criação e a implementação das escolas indígenas e a formação de professores indígenas para atuarem nessas escolas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005).

Assim, foi realizado o primeiro curso de Magistério Indígena, em convênio com a UFMG, com o Instituto Estadual de Florestas (IEF) e a FUNAI. As atividades do PIEI-MG começaram em 1996, com os povos indígenas Pataxó, Krenak, Maxakali e Xacriabá, no espaço do Parque Estadual do Rio Doce. O curso era uma das ações do PIEI-MG. Ele funcionava em duas etapas: a presencial que acontecia no próprio Parque Estadual do Rio Doce, e a etapa não presencial do curso, que acontecia nas aldeias indígenas dos povos implicados. A duração de cada etapa do PIEI-MG era de quatro anos. Silva (2011, p. 56-57, grifo nosso) detalha melhor essa formação:

A formação de Professores Indígenas seria pré-requisito para a implementação das Escolas Indígenas nas aldeias. [...] o PIEI-MG teve [deu] início em 1996 a um processo de formação de Professores Indígenas para atuarem nas Escolas Indígenas que começaram a ser implementadas por esse mesmo programa junto às etnias do estado de Minas Gerais. Então, em 1996, dá-se o início do CNI (Curso Normal Indígena), como a primeira e a mais importante ação do Programa junto aos índios, o qual promoverá um grande impacto sobre as realidades indígenas no Estado, tendo um significado muito forte [...] Desde então foram formadas três turmas de professores, em 1999, em 2004 e em 2008, e uma quarta turma deve iniciar o curso de magistério em 2011.

Ainda segundo o autor e o PPP, no decorrer da atuação do PIEI-MG, começaram novas discussões, agora para a formação universitária dos professores que estavam se formando no Magistério Indígena a partir da última etapa presencial do PIEI-MG, em 1999. Os professores indígenas demandaram dos professores não indígenas do curso a formação em nível de graduação na UFMG. Foi um longo processo de reuniões que durou aproximadamente cinco anos. Nesse ínterim, foram promovidos seminários, fóruns, reuniões, entre outros. Esses encontros buscavam expor a demanda pela formação em um curso de graduação direcionado aos povos indígenas de Minas Gerais e sensibilizar as instâncias da UFMG, como também os demais interessados nessa causa. Para acolherem esse curso, contou-se com a participação dos professores formados no PIEI-MG, com o movimento indígena de MG, com professores não indígenas do curso, entre outros atores sociais (SILVA, 2011; UFMG-PPP-FIEI, 2005).

Vários foram os passos na tramitação desde a proposta até a construção do projeto do FIEI na UFMG. Em 2001, essas discussões adentraram as instâncias institucionais da UFMG e culminaram, em um primeiro momento, na apresentação de uma Proposta de Formação dos

Professores, entregue à Pró-Reitoria de Graduação. No ano seguinte, essa proposta foi encaminhada à Pró-Reitoria de Extensão.

Concomitantemente com a tramitação da Proposta de Formação de Professores Indígenas na Universidade, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), publicou o Edital nº 5/2005/SESu/SECAD-MEC, que tinha por objetivo incentivar a criação de Licenciaturas Interculturais Indígenas, com recursos do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) (UFMG-PPP-FIEI, 2005).⁵³

Nesse cenário, foi criado o projeto de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI). Esse projeto foi elaborado com a participação dos “professores indígenas e suas respectivas comunidades, professores e estudantes da UFMG, professores da rede pública e da rede privada de ensino de Belo Horizonte” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005, p. 8), sendo que, na construção do projeto, acentuou-se “por princípio básico a construção teórica e conceitual conjunta, a partir da experimentação e da pesquisa, sempre com um sentido de processo em direção à criação coletiva” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005, p. 8).

Nesse momento, o projeto seguiu para a Congregação da FAE/UFMG, onde foi aprovado em 6 de dezembro de 2004. Logo depois, foi encaminhado à Câmara de Graduação da UFMG. Subsequentemente, em junho de 2005, passou pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Em setembro do mesmo ano, finalmente foi aprovado no Conselho Universitário da UFMG, inicialmente como um curso de extensão no âmbito da FaE/UFMG.

Dentro dessa situação, o FIEI começou a funcionar com o apoio financeiro do PROLIND/SECAD/MEC, com a infraestrutura da UFMG e com os professores formadores da UFMG e convidados. O curso atendeu os povos indígenas Aranã, Caxixó, Krenak, Maxakali, Xukuru-Kariri, Xacriabá e Pataxó. Essa primeira oferta do curso foi em turma única, no ano de 2006, tendo sido concluída em 2011. Dos 141 estudantes que ingressaram, todos contratados no estado pela SEE-MG, formaram-se 131, os quais foram licenciados, estando aptos a trabalhar com turmas do ensino fundamental e médio. O curso teve a duração de cinco anos e foi executado em dez etapas intensivas e nove etapas intermediárias. As primeiras, chamadas de módulos, aconteciam na UFMG, e as segundas, chamadas de intermódulos, aconteciam nas aldeias dos respectivos povos, participantes do curso.

⁵³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

O FIEI-Turma⁵⁴ Única ofertou habilitação em três áreas de concentração: Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais e Humanidades. Essas habilitações desdobraram-se em três eixos curriculares: a) Escola Indígena e Seus Sujeitos (ESS); b) Múltiplas Linguagens (ML); c) Conhecimento Socioambiental (CSA). Desses eixos decorriam as disciplinas, apesar da proposta das habilitações ser esquematizada em campos disciplinares, por exigência normativo-legal. O esforço da equipe de professores formadores foi o de romper com as amarras compartimentadas das disciplinas, e, em grande medida, obtiveram êxito nessa proposição (UFMG, PPP-FIEI, 2005).

Cabe enfatizar que o FIEI-Turma Única foi uma entre as quatro primeiras experiências em nível de graduação com indígenas em universidades no Brasil. Para sua operacionalidade, outros atores institucionais foram fundamentais, a saber: a SEE-MG, a FUNAI, as lideranças indígenas das comunidades envolvidas no curso, os professores-formadores da UFMG e outros professores indígenas e não indígenas que eram convidados a participar das etapas presenciais. A gestão funcionou de forma colegiada e, além desses atores mencionados, participavam representantes dos estudantes matriculados no curso, dos profissionais que trabalhavam na gestão do curso, dos monitores que pertenciam a algum dos eixos curriculares, em configuração paritária entre indígenas e não indígenas.

O curso de FIEI de oferta regular na UFMG teve início no segundo semestre de 2009 e foi gestado com o apoio financeiro do Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Apesar desse curso se embasar na experiência anterior do FIEI-Turma Única, no domínio institucional, seu projeto curricular passou por alterações significativas, ao tramitar nas instâncias responsáveis pela aprovação dos cursos de graduação da UFMG. A lógica de formação em cursos separados levou ao ingresso dos estudantes indígenas em turmas, organizadas por habilitações específicas. Nessa lógica, houve, então, a entrada anual de 35 estudantes em cada uma dessas habilitações. As habilitações aprovadas para o curso de FIEI-Turma Regular foram: Ciências Sociais e Humanidades (CSH); Matemática (MAT); Ciências da Vida e da Natureza (CVN); Línguas, Artes e Literaturas⁵⁵.

No interior do curso, a equipe de professores se esforçou para que essas turmas

⁵⁴ A descrição das experiências de formulação e implantação do FIEI-Turma Única são narradas segundo a convivência de trabalho, pois a pesquisadora desta tese trabalhava na secretaria e como membro do Colegiado do FIEI/PROLIND. Em razão disso, o que discorre sobre a implementação do curso não tem um autor que possa ser referenciado. Todas as decisões no interior do referido curso foram colegiadas.

⁵⁵ Cabe lembrar que a configuração do curso por habilitações referidas a Áreas de Conhecimento Disciplinares é possibilitada, atualmente, pela normativa vigente quanto à formação de professores e que se aplica a todos os cursos de licenciatura, de qualquer natureza, no país. O Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu, em 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e as publicou em 2015.

separadas pudessem, em alguma medida, conversar entre si, numa lógica de “quebrar as fronteiras disciplinares”, ao, por exemplo, juntar as turmas das diferentes habilitações em atividades articuladas como exemplo no curso de Línguas, Artes e Literaturas (LAL). Outro exemplo foi o Seminário Temático, pensado com base na experiência da FIEI-Turma Única: chamavam-se as lideranças das comunidades, os(as) sábios(as) das comunidades e especialistas não indígenas, para ajudar na formação dos estudantes, cada um com seus conhecimentos particulares. Esses seminários ocorrem até hoje.

Outros exemplos são: assembleia de acolhimento aos estudantes, que ocorre no primeiro dia do curso, e as assembleias indígenas, que contam somente com a presença dos estudantes e lideranças, uma vez por semana, durante todo o curso. Por fim, acontece a assembleia de fechamento do curso, da qual participam os estudantes, os professores formadores e a equipe da coordenação, ou seja, o mesmo público presente na primeira assembleia. Entre os objetivos da assembleia de fechamento está o de se fazer uma avaliação do curso, apontando avanços e dificuldades, e as demandas colhidas são levadas para o colegiado do curso com vistas a possíveis soluções.

Em todas essas assembleias são discutidos os assuntos relativos ao curso. A gestão do curso é colegiada, passando a seguir as normas institucionais, quando ele se tornou de oferta regular. Vale mencionar a criação do Conselho Consultivo Indígena (CCI), do qual participam as lideranças indígenas das respectivas comunidades. Esse conselho funciona atualmente no âmbito do curso, mas está em elaboração a proposta de o CCI atuar junto ao Conselho Universitário da UFMG.

O CCI merece destaque por ser composto de lideranças que realmente conhecem as demandas das comunidades, pois estão vivendo junto com os estudantes as problemáticas do cotidiano e, junto com os demais, discutem a formação dos seus estudantes e, principalmente, participam ativamente dessa formação, o que representa um valioso exercício político e de cidadania.

O CCI é, dessa forma, uma instância que representa os povos indígenas e contribui, efetivamente, para a formação dos professores, não só de “ouvir dizer”, mas porque estão presentes tanto nas comunidades como em todos os momentos de formação dos estudantes, seja na universidade, seja nas aldeias indígenas.

Desde a primeira versão do FIEI-Turma Única, deseja-se romper com o intrincado acesso dos indígenas à universidade. O primeiro curso do FIEI-Turma Única chancelou a entrada deles na UFMG; com isso, promoveram-se o encontro das práticas de convivências e conhecimentos dentro das fronteiras universitárias, até então bem rígidas e impermeáveis.

Podemos dizer que, com esse feito, as racionalidades tornaram-se cambiantes na UFMG e, também, para os índios, pois o encontro do mundo indígena com o mundo acadêmico provocou e provoca reflexões sobre como lidar com as diferentes tradições de conhecimentos. Desse modo, ficam mais concretas as tentativas de fazer essas duas racionalidades se comunicar. Em algumas situações, esse tema mostra-se mais palpável no processo formativo, mas chegar a um entendimento mais profundo dele é uma realidade ainda em construção.

Uma ilustração dessa racionalidade cambiante na UFMG que saltou aos olhos foram as discussões para instituir o FIEI da oferta regular na FaE/UFMG, no vestibular anual. Acompanhei de perto os acalorados embates, desde o início do processo até sua aprovação pelo Conselho Universitário da UFMG. Essas discussões revelaram as diferentes racionalidades em confronto, expressadas nas incompreensões de muitos docentes da faculdade⁵⁶. Discutia-se se o tema era pertinente ou não a um curso com a natureza do FIEI e, principalmente, nas reuniões da congregação da FaE, eram levantadas questões como: Para que um curso de formação dos indígenas na universidade? Qual seria a base conceitual e de funcionalidade desse curso? Mas a diversidade já frequentava a UFMG por alguns anos! O que existia, então, era um curso com início e término já estabelecido em turma única. Institucionalizar a oferta regular era outro assunto.

Não nos esqueçamos de que a institucionalização de um novo curso em uma universidade é atrelada à estrutura de operação da própria instituição e, nesse sentido, distancia-se de um curso direcionado a grupos culturalmente diferenciados. No caso da UFMG, ao institucionalizar o FIEI-Turma Regular, a universidade é despertada a rever seus preceitos já arraigados na institucionalização de um curso que não possui uma forma convencional. Porém, em grande medida, a instituição enquadrou o FIEI-Turma Regular em seus parâmetros institucionais, abrindo poucas brechas para fazê-lo operar de acordo com as lógicas de um curso orientado pela educação diferenciada.

O FIEI está ainda no palco de discursos vários dentro da FaE e outras instâncias da UFMG, onde se revelam disputas de interesses multiformes. Assim sendo, os envolvidos em sua gestão estão no campo de conflitos, e as decisões institucionais estão constantemente sendo negociadas, para o bom funcionamento do curso. Podemos até supor que essas relações intrincadas carreguem o diálogo intercultural, pois nelas estão circulando múltiplas

⁵⁶ No período de 2007 a 2010, eu trabalhava como secretária geral do curso de FIEI-Turma Única. E acompanhei todo o processo de implementação do curso de FIEI-Turma Regular, desde a elaboração do projeto até a sua aprovação. Várias demandas surgiam no processo e eram realizadas pela secretaria do FIEI-Turma Única.

racionalidades.⁵⁷

4.2 A disciplina “Uso do Território”: a gênese do trabalho com o MII em Minas Gerais e na Bahia

Da análise dos documentos, dos lugares de minha memória, das minhas anotações, e de outras pessoas que participaram dessa formação é que se extraem as experiências que considero emblemáticas, porque, apesar do acúmulo dessas experiências ter sido vasto e múltiplas, criando possibilidades para as condições de apropriação que tenham favorecido a interaprendizagem entre os envolvidos na pesquisa, foi ainda no FIEI-Turma Única que nasceu a primeira experiência com o MII. Entrementes, seu alcance se alargou e está sendo consolidado, de fato, nos projetos de ensino e pesquisa do OEEI/UFMG com a contribuição do PIBID/FIEI, no processo de formação continuada.

Dentro do FIEI-Turma Única, localizamos que a gênese do trabalho com o MII advém do experimento na disciplina Uso do Território. Por que uma disciplina chamada Uso do Território? Por que ela é emblemática na EEI de Minas Gerais, se ela está no Currículo Básico da EEI, implantada pela SEE/MG,? Ou seja, a disciplina está presente em todas as escolas indígenas do estado desde a sua criação a partir de 1995. Essa disciplina nasce das experiências das escolas indígenas mineiras e se alarga na formação do magistério indígena do PIEI-MG. Por ser demandada pelas comunidades indígenas, também se tornou uma disciplina relevante na proposta curricular do FIEI tanto da turma única como nas turmas de oferta regular, para todas as habilitações dos referidos cursos.

Como apontamos no capítulo anterior, ela é uma das disciplinas que possui professores específicos e, para ministrá-la, é importante ter grandes e profundos conhecimentos das dimensões que permeiam o território em que se vive. Portanto, não é exigido passar pelo processo de formação escolarizada. Assim, ela é quase sempre ministrada por professores indígenas não diplomados (PEREIRA, 2013).

Essa disciplina pertence ao eixo curricular Conhecimento Socioambiental, que discute e integra várias temáticas das diferentes ciências e do mundo indígena. Esse eixo traz outras

⁵⁷ A primeira turma de Oferta Regular, como citado, iniciou-se em 2009, na habilitação CSH e, desde então, ocorreu o ingresso anual de 35 novos estudantes. Em 2013, foi diplomada a turma CSH, sucedendo-se nos anos seguintes: Matemática (2014), CNV (2015) e LAL (2016). No FIEI-Turma Única, formaram-se 131 estudantes. Até o momento, o FIEI de Oferta Regular já formou 140 estudantes. Atualmente, há outros 140 em processo de formação.

disciplinas, como Ambiente, Território e Cultura, uma espécie de temática “guarda-chuva”, que dialoga com a disciplina Uso do Território e outras.

A abordagem da disciplina Uso do Território, no caso do FIEI-Turma Única, segundo a professora Márcia Spyer,

*busca trabalhar com a memória acerca do conhecimento sobre o uso do território, sistematizado através do etnomapeamento. Trata de discutir os significados, as dimensões e funções dos territórios e das territorialidades indígenas, contrastá-las com outras formas de apropriação do espaço realizadas pelos não indígenas e problematizar sua interação com a escola*⁵⁸.

Complementarmente, Gomes e Miranda (2012, p. 12)⁵⁹ caracterizam a disciplina a partir do seguinte ponto de vista:

“Uso do Território”, que se constrói na direta interlocução com as Comunidades envolvidas no curso e realiza mapeamentos vários das terras indígenas de onde provêm os estudantes – essa sim uma disciplina que se propõe a “falar com sotaque indígena”.

Assim, foi precisamente nessa disciplina, no âmbito do FIEI-Turma Única, a partir de 2009, que o MII surgiu no horizonte como uma proposta educativa intercultural, em diálogo com outras propostas pedagógicas que já estavam presentes nessa disciplina.

Essa proposta foi inserida pela então professora da disciplina no FIEI-Turma Única, Márcia Spyer, geógrafa, com experiência de mais de vinte anos em trabalhos com escolas indígenas, em cursos de formação de professores indígenas e em produção de materiais didáticos; também já trabalhou em vários cursos de formação no Brasil.

Ela trouxe sua bagagem, resultante de suas experiências acumuladas, para o FIEI-Turma Única, e sua proposta de trabalho trouxe o enfoque da geografia. Foi uma figura central na EEI de Minas Gerais, pois fez parte das primeiras discussões e articulações da EEI no estado, tendo exercido o papel de incentivadora e participado da organização e coordenação e como professora do PIEI-MG, assim como do FIEI de turma única e o da turma de oferta regular.

Márcia Spyer, que, nesse momento da inserção dos primeiros experimentos com o MII, estava à frente da disciplina Uso do Território, já trabalhava no curso com calendário indígena, na ótica da geografia, assentado no etnomapeamento. E, nessa área, já possuía experiência com outros povos indígenas, na formação dos professores do Acre. Pela ementa da disciplina,

⁵⁸ Informações fornecidas por Márcia Spyer, professora da disciplina, em 2012, em comunicação pessoal.

⁵⁹ No prelo.

o etnomapeamento⁶⁰ configurou-se prática de ensino de cartografias, que possibilitam o desenho e a descrição do uso do território, localizando o ordenamento espacial dos recursos naturais e seus impactos, identificando os locais importantes na compreensão do que é dimensionado em consonância com o sotaque indígena, na interlocução com as abordagens da geografia.

No calendário indígena sob a ótica da geografia, a professora, ao solicitar a elaboração da cartografia, também perguntava o que de mais relevante acontecia em termos de atividade no território em relação ao ambiente sociocultural. Parece-me que com essa intenção eram construídos calendários indígenas: ao falar dos temas geográficos que neles apareciam, eles também explicavam as atividades cotidianas das comunidades, de acordo com os tempos, categoria discutida mais adiante.

Interroguei-me sobre o porquê de a professora Márcia Spyer, já com vários anos de experiência em formação da EEI e com a elaboração de calendários indígenas geográficos, buscou, pela abordagem do MII, o que ela pretendia construir a partir dessa nova concepção. Uma possível explicação apreendida de algumas falas dela, durante o processo de formação continuada no OEEI/UFMG, é que ela queria dar mais densidade à disciplina, introduzindo outras abordagens teóricas, metodológicas e práticas. É possível inferir também que, no decorrer do andamento da disciplina, houve alguma demanda que exigiu dela aumentar essa amplitude para compor um quadro de trabalho de temáticas mais amplas nas discussões e práticas daquela disciplina.

Também é relevante ressaltar que os estudantes-professores vinham de um processo de formação do magistério indígena (PIEI-MG) e, naquele momento, já suscitavam discussões sobre como concretizar na escola o que se aprendia na disciplina. É possível entrever ainda que havia certa insatisfação pela desarticulação entre a teoria e a prática não só nessa disciplina como também em outras ofertadas pelo curso.

Essas inquietações postas pelos professores indígenas, em especial pelos professores Xacriabá, reverberou no curso de FIEI-Turma Única, como apontado aqui. Conforme referido, a dimensão de como trabalhar o Uso do Território não estava sendo abordada pela primeira vez, ou seja, isso indicava que não havia ausência de discussões para consolidar, na prática, as aprendizagens na disciplina. Não se trata, portanto, de imaginar que a discussão da passagem da teoria para a prática foi iniciada com a chegada do MII à disciplina, e sim perceber que havia

⁶⁰ Para uma apreensão mais detalhada, cf. FUNAI/PNGATI, s/d.

questões não resolvidas que geraram demandas, e estas procuravam por respostas efetivas, ainda que não fossem respondidas em seu todo.

Na busca por respostas, Márcia Spyer tomou conhecimento de um trabalho que se aproximava daquilo que ela já estava desenvolvendo. Isso se deu por intermédio de um amigo, professor da Universidade Autônoma do México (UNAM) que estava pesquisando em Minas Gerais e que havia identificado certa similitude do trabalho da professora com o trabalho de Jorge Gasché. Então ele falou sobre o MII.

Em uma busca inicial por referências sobre os trabalhos do MII⁶¹, encontrou-se um primeiro material para estudo. A partir daí, Márcia Spyer foi conhecer pessoalmente Jorge Gasché, no início de em 2010, em Iquitos, Peru, onde Gasché mora e trabalha no IIAP. Ela passou algumas semanas naquela cidade e travou diálogos com Gasché, para compreender melhor o trabalho que se desenvolvia, principalmente no México.

A princípio, Gasché procurou saber qual seria exatamente o motivo do interesse da professora Márcia pelo trabalho do MII e como era o trabalho desenvolvido por ela no Brasil. Após várias conversas, Gasché foi apresentando o MII a ela e, também, a forma como ele trabalhou no Peru e como estava sendo trabalhado no México, onde é assessor no processo de formação de professores indígenas daquele país, em parceria com a equipe da professora María Bertely Busquets, do CIESAS, e com os professores formadores da UNEM/EI.

De volta ao curso de FIEI-Turma Única, Márcia Spyer ponderou que a proposta do MII se mostrava muito interessante, mas precisou primeiramente fazer leituras criteriosas para entendê-lo melhor, à luz do que Gasché havia lhe explicado, já que, a essa altura, possuía uma ideia mais clara do que era essa proposta educativa intercultural.

Assim, a partir dessa compreensão preliminar do MII, a professora Márcia introduziu paulatinamente a apresentação desse método na disciplina Uso do Território. Primeiro, apresentou a proposta de trabalho, e os estudantes que se interessaram começaram seus experimentos embrionários durante a formação.

Tanto a professora Márcia como os professores estudantes viram no MII um potencial de desenvolvimento promissor nas escolas das respectivas comunidades. Ele poderia responder a algumas de suas inquietações, assim como muitas o uso de outras teorias, metodologias e práticas que adentram os territórios indígenas e são apropriadas por alguns professores, que as reinventam, atualizam, ressignificam e experimentam em suas práticas educativas.

⁶¹ Márcia Spyer solicitou que eu fizesse uma pesquisa de artigos sobre o MII na internet. Os resultados apontaram inúmeros artigos já escritos, e encontramos formam tantos, não cabe aqui mencioná-los, e todos estavam em língua espanhola.

Levando em conta essas explicações, vemos que algumas semelhanças se mostraram inicialmente com o trabalho que a professora Márcia vinha desenvolvendo com os calendários indígenas na perspectiva geográfica. A proposta do MII contribuiu para a forma de trabalho nos pressupostos teóricos, metodológicos e práticos. Porém, apontamos que, apesar de diferir em muitas concepções política, pedagógica e metodológicas, ao mesmo tempo, acrescentava nova abordagem ao trabalho em andamento.

Assim, o curso de FIEI-Turma Única foi o ponto de partida e a gênese dos trabalhos com o MII em MG e BA. Contudo, não encontrou nele condições para sua consolidação, seja porque as pessoas implicadas nessa experiência não continuaram ligadas ao curso (porque se formaram), ou porque a professora Márcia se aposentou da UFMG, ou por outros fatores que escapam à elucidação. Apesar disso, as experiências no FIEI possibilitaram que o desenvolvimento com o MII acontecesse de forma mais consistente nos processos de formação continuada do OEEI/UFMG, como evidenciado mais à frente.

4.3 Formação de professores indígenas no Brasil com MII

Vale destacar, em primeiro lugar, que quando efetivamente começou a formação continuada com o MII no interior do projeto, assuntos pertinentes à formação de professores indígenas na UFMG já estavam em andamento há alguns anos.

Por isso, antes de entrar propriamente nos processos de formação continuada no âmbito do OEEI/UFMG, vale a pena abordar algumas discussões promovidas por dois eventos ocorridos no âmbito da universidade em relação à formação de professores de indígenas. Eles ajudam a compor os fragmentos que permitem mostrar também como o MII foi sendo incorporado e, assim, foram criadas as condições de apropriação e de interaprendizagem da proposta do método como eixo de formação no projeto.

Particularmente relevantes são os resultados de dois eventos que discutiram o panorama da formação de professores no Brasil e ajudam a entender como a formação continuada com o MII ganhou substância. Ambos foram promovidos no mesmo ano, na Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG): o Seminário Interculturalidade e Formação de Professores Indígenas: Análise das Experiências em Curso⁶², cujos resultados subsidiaram o

⁶² Esse seminário foi promovido pelo subprojeto “Interculturalidade e Formação de Professores Indígenas: Análise das Experiências em Curso”, do Observatório da Educação Escolar Indígena: Núcleo em Rede: UFMG/PUC-MG/UFSJ/UFSC/UniRio, em parceria com a CAPES/MEC/SECAD, no período de 13 a 16 de outubro de 2010.

Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar⁶³, abordado mais abaixo. Esse seminário foi realizado em parceria entre SECAD e OEI/UFMG. Houve outros eventos em outras universidades, e esses seminários tiveram como pano de fundo discussões semelhantes, a saber: a formação de professores indígenas.

Isso posto, abordo inicialmente as discussões e os resultados do seminário mencionado acima, que contou com a participação de 23 das 24 Licenciaturas Indígenas do Brasil. Cabe ressaltar que os professores indígenas envolvidos na pesquisa educativa com o MII participaram ativamente dele, ajudando na relatoria dos grupos de trabalho.

O que consegui apreender desse seminário me serviu como subsídio de reflexão sobre os temas discutidos. Consultando os vídeos gravados e os documentos das relatorias, destacaram-se algumas recomendações, como, por exemplo, a forma com que se deve criar condições para que haja o fortalecimento da relação dos cursos com a própria universidade e com as comunidades indígenas, para assegurar um trabalho conjunto, principalmente no que tange à formação do professor indígena, para que esta incentive para subsidiar a formação e o desenvolvimento de projetos sociais na comunidade e na universidade;

Recomendou-se, ainda, implementar currículos diferenciados nos referidos cursos que realmente reflitam as demandas dos povos indígenas e suas comunidades e considerar o território em todas as suas dimensões, principalmente epistêmica, física e espiritual, além de centralizar o território como matriz de aprendizagem nas propostas pedagógicas. No entendimento de Monte (2000, p. 1), construir uma formação diferenciada “centrando-se no aprofundamento do tema do currículo intercultural e a formação de professores indígena”. A autora ainda acrescenta que que é preciso superar alguns desafios teórico-metodológico que nesses processos estão sendo enfrentados, para a construção de um currículo intercultural de fato.

Deve-se considerar, nesse currículo próprio e intercultural, a articulação de outras formas de conhecimento, e não somente os conhecimentos científicos, para tentar superar a dicotomia existente na academia entre conhecimentos científicos e conhecimentos indígenas. Dessa forma, os conteúdos disciplinares poderiam ser orientados no sentido de um exercício da educação intercultural, a partir dos conhecimentos integrados e da indissociável cultura de cada povo, da integração entre sociedade e natureza, do mover-se na vida em comunidades dispostas a viver essa formação mais ampliada, e, assim, alargá-la para os conhecimentos não indígenas.

As atuais as propostas curriculares e pedagógicas desses cursos acolham seus

⁶³ Vale destacar que tive uma participação ativa na organização desses dois eventos e nos debates sobre suas temáticas, na condição de pesquisadora do assunto.

componentes curriculares de diferentes formatos, tais como: a pesquisa, o estágio e atividades científico-acadêmico-culturais.

Ressaltou-se a fundamental importância de trazer para o corpo docente-formador da universidade a presença dos sábios, que são os detentores dos saberes culturais mais aprofundados, para contribuir na formação dos professores indígenas. Eles devem ser considerados docentes-formadores nas mesmas condições aplicadas aos docentes da universidade.

O resultado desses esforços deveria se refletir no desenvolvimento de material educativo próprio de cada contexto que esteja em consonância com o plano de vida de cada escola/comunidade. Para isso, torna-se necessário estabelecer uma política voltada para a produção desses materiais, de modo que todas essas medidas passem a ser instrumentos de valorização e fortalecimento da autoria indígena, da circulação dos conhecimentos próprios e, na medida do possível, dos demais conhecimentos não indígenas nas comunidades.

Recomendou-se também consolidar estratégias de políticas linguísticas específicas nos cursos para indígenas, para garantir o acesso dos diversos povos ao processo formativo e, se necessário, dispor de assessores linguistas, para assegurar uma formação ampla. As propostas curriculares também podem fomentar pesquisas com os povos que não são mais falantes de sua língua e que elas não se restrinjam aos estudantes indígenas, mas sejam extensivas às comunidades envolvidas. Para isso, torna-se necessário que a construção dessas políticas envolva cada comunidade para, assim, respeitar as dimensões culturais próprias de cada uma delas e para, além disso, promover a troca de experiências entre os povos que falam a mesma língua ou que possuam o mesmo tronco linguístico.

As universidades devem oferecer as condições necessárias para que esses professores formadores possam atuar, efetivamente, nas diferentes etapas formativas nos territórios indígenas a que pertencem, bem como para que sejam criados outros contextos de convivência, encontros, cooperação e intercâmbios entre índios e não índios nas universidades.

4.4 Como são as ações de formação continuada no OEEI/UFMG

De início, vale destacar que a pesquisa do Calendário, no âmbito do OEEI/UFMG, está em permanente construção. Nos primeiros encontros de formação na UFMG, discutiu-se como se começaria a pesquisa de identificação das atividades sociais. Foram feitas as seguintes interrogações: Por onde começar? Que fins a pesquisa visa atingir? Quais são os aspectos que envolvem a pesquisa? Por que pesquisar as atividades sociais?

Com essas interrogações postas, foi elaborado um primeiro planejamento das etapas que seriam cumpridas naquele momento. Esse planejamento foi desenhado após alguns encontros formativos entre a equipe envolvida de professores indígenas, não indígenas e pesquisadores do subprojeto. O problema de pesquisa inicial foi encontrar caminhos de como trazer à tona as atividades sociais e seus aspectos mais relevantes para a comunidade. Por isso, a preocupação da equipe era discutir o que se entendia por atividades sociais.

No início da pesquisa, em 2010, quando da elaboração do planejamento da pesquisa do Calendário, foi esboçada a previsão de tempo em que cada etapa deveria ser desenvolvida. Para isso, havia o entendimento de que a pesquisa era um trabalho de campo, e, para a consecução dos objetivos de pesquisa, foram definidos nove passos que serviriam como orientações nas etapas de pesquisa, nas diferentes realidades indígenas implicadas neste estudo:

(1º) Reconhecer o saber, o saber-fazer. Reconhecer que há ciência indígena.

(2º) Identificar os tempos.

(3º) Identificar as atividades sociais: produtivas, rituais, recreativas, ou seja, as que os povos indígenas já praticam e já sabem.

(4º) Explicitar, a partir das atividades, o saber-fazer dessas atividades, por gênero: homens, mulheres e crianças (os mais velhos; adultos; jovens e crianças), levando em conta o individual e o coletivo.

(5º) Sistematizar as atividades, a partir da pesquisa, e relacioná-las com os indicadores astronômicos, climáticos, hidrológicos e biológicos correspondentes a cada realidade local.

(6º) “Pescar” os conhecimentos tradicionais das atividades a serem categorizados e transformados em conteúdos tradicionais; ou seja, o movimento de pescar os conhecimentos indígenas é uma ação viva do saber-fazer dos próprios conhecimentos indígenas.

(7º) Articular e contrastar, ou seja, fazer a ponte do conhecimento tradicional pescado com o conhecimento científico.

(8º) Identificar as fontes de pesquisa.

(9º) Produzir materiais educativos nas várias linguagens: escrita, oral, música, verso, fotografia, teatro, desenho, contendo as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas com as crianças, jovens e adultos.

Dentro do planejamento definido, a pesquisa começou com a identificação dos grandes tempos em comunhão com as dimensões da natureza e da sociedade indígena implicada, ou seja, que acontecem em cada contexto próprio na integração entre sociedade e natureza e da sintaxe cultural nessa inter-relação.

Os grandes tempos aqui é entendido como tempo social, de acordo com a formulação de Severino Silva e Januário (2011, p. 2), que é “caracterizado como resultante da construção e da expressão dos modos de vida de uma sociedade”. Logo, para cada povo, o tempo é vivido de modo diferente. Aqui o chamo de tempo social e transversal, e o tempo, é uma categoria que os próprios professores indígenas de MG e BA concebem. Concordamos com Severino Silva e Januário (2011) que o tempo transversal é um demarcador construído e expressado pelo modo de vida nos mundos diversos. Transversal porque entendo que o tempo, nessa lógica, carrega a transversalidade como possibilidade de compreender o mundo, sob o ponto de vista mais amplo, e possibilita também a conexão com o que acontece ao nosso redor, em toda nossa vida.

O tempo social e transversal também mobiliza a vida de outros povos indígenas do Brasil. Portanto, não é prerrogativa apenas dos professores aqui estudados, muitos outros povos indígenas do Brasil usam esse termo. Como, por exemplo, na aldeia Kaxinawá do Acre, no Calendário Geográfico Indígena, produzido por Kaxinawá (1992, p. 14): “Conhecemos o tempo de verão que começa em maio e vai até junho, julho, agosto e setembro. O inverno, que vai de outubro a abril”.

Nessa configuração de Calendário sob a ótica da geografia, sua conformação também é circular e dividida nos meses do ano. Nele, ainda aparecem as atividades que acontecem na aldeia Kaxinawá entrelaçadas com cada tempo. Assim, o tempo é animado e potencializado de acordo com a vida cotidiana, sendo acompanhado de narrativas que trazem elementos cosmológicos de cada comunidade, em cada tempo e em cada atividade social.

No México, os tempos são chamados *temporadas*, talvez pela questão de tradução para a língua portuguesa ou por outra forma de se ver o movimento da vida no território. Em Roraima, também se usa a denominação temporada; ouve-se dizer “época de”, ou “período de”.

Nesse entendimento, a noção de tempo transversal transita em movimento, instala-se, modifica, perpassa a percepção da vida sob o ponto de vista dos sentidos: audição, olfato, paladar, visão e tato. Ele é um *continuum* em que os eventos transcorrem. Definir o tempo é algo que estudiosos vêm tentando fazer há séculos. Aqui não temos a intenção de defini-lo ou precisá-lo; somente mencionamos como ele é percebido pelos professores indígenas. Parece que, para eles, o tempo anda de mãos dadas com a natureza, ou melhor dizendo o tempo é indissociável da natureza.

Essa forma de ver o movimento da vida, por meio do “tempo e o que decorre dele”, foi uma apresenta pelos próprios professores indígenas mineiros e baianos, e os outros membros da equipe continuaram a usar esse entendimento ensino por eles.

Com isso, nesta pesquisa levamos a sério o ensinamento, o entendimento e o pensamento indígenas e suas elaborações e reelaborações no processo de formação. Essa questão é importante porque nós pesquisadores às vezes queremos impor nosso modo de pensar como única maneira de compreender o mundo, e de novo caímos na velha ideia, mas atual do pensamento do projeto colonial ainda tão arraigado em nós, acionamos, dessa maneira o hospedeiro colonial em nós. Nesse sentido, a observação de Viveiros de Castro (2002, p. 129) ajuda a entender essa questão:

Levar a sério é, para começar, não neutralizar. É, por exemplo, pôr entre parênteses a questão de saber se e como tal pensamento ilustra universais [...] da espécie humana, explica-se por certos modos de transmissão social do conhecimento, exprime uma visão de mundo culturalmente particular, válida funcionalmente a distribuição do poder político, e outras tantas formas de neutralização do pensamento alheio.

E o autor continua:

Levar a sério significaria, então, ‘acreditar’ no que dizem os índios, tomar seu pensamento como exprimindo uma verdade sobre o mundo? De forma alguma; esta é outra questão mal colocada. Para crer ou não crer em um pensamento, é preciso primeiro imaginá-lo como um sistema de crenças (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 130).

Então, atina-se que, ao levarmos a sério o pensamento dentro do sistema de crenças de cada contexto situado estudado, ou melhor, em sistema da compreensão de mundos diversos que vão se interligando, percebemos porque os professores empregavam recorrentemente o termo quando diziam: “*Nesse tempo acontece a atividade de...*”.

Contudo, mais que encontrar formulação de termos, interessa aqui perceber a formulação do entendimento e da apropriação e interaprendizagem, e considerando a escola diferenciada dentro desses como o constructo de mundos diversos, entender as questões educativas que surgem de outros mundos, para assim, evidenciar os múltiplos processos que podem surgir da interação e socialização dos professores indígenas uns com os outros e com outros sujeitos na realização da pesquisa intercultural, formando, assim, coletivo que participam da coconstrução da educação aspirada em cada comunidade dentro a concepção já mencionada acima.

A natureza tem recursos que estão presentes em todos os territórios indígenas, evidentemente fora deles também. Assim, podemos supor que, na lógica da natureza, esses recursos se interliguem e se comuniquem na percepção de tempo transversal. Outra

característica da natureza é que ela é mutável e se transforma conforme um entendimento que não é possível prever a dimensão do seu movimento. Isso observamos em escala mundial: é a devastação desses recursos.

Dentro das orientações do MII, ao fazer a leitura da natureza, ela indica-nos que lhe é própria. Podemos observar fenômenos astronômicos, climáticos, animais, vegetais, e assim por diante. Em razão disso, na concepção do Calendário, esse elenco ilustrativo são como já dissemos os indicativos que figuram graficamente em desenhos e ilustrações inter-relacionadas com a atividade social que está representado no Calendário.

Assim, desde o princípio dos trabalhos com o Calendário, usamos essa formulação que se enraizou nas discussões como pontos de referências que movem a vida dos povos indígenas de Minas Gerais e Bahia.

Um exemplo: o tempo social e transversal pode ser compreendido na elaboração feita pelos professores indígenas Pataxó da aldeia Muã Mimatxi. Kanatyó Pataxó et al. (2012, p. 7), reafirma-se que o tempo está relacionado ao impulso maior da vida:

a gente está vivendo aqui, sempre buscando essa vida dos tempos, porque cada tempo é vivido de uma forma. E cada tempo tem seu dono maior. Porque tem o tempo das águas, tem o tempo do frio, do ar, tem tempo de calor. Todos os tempos são ligados em um ciclo maior do universo (KANATYÓ PATAXÓ et al., 2012, p. 7).

No andamento da pesquisa do Calendário, foi possível observar que as atividades sociais eram mesmo nucleadas dentro dessa concepção de grandes tempos transversais e ligação indissociável com os ciclos da natureza, em convergência dos elementos físicos e espirituais.

Nesse sentido, os professores indígenas de MG e BA inicialmente identificaram e demarcam as atividades sociais, em que fazem o levantamento e registro e identificando as atividades sociais mais relevantes de acordo com cada contexto. Em momento posterior, esse repertório de informações foi sistematizado, constituindo subsídios para a construção do Calendário, constantemente em construção.

Importa ressaltar que o trabalho com o Calendário foi configurado sob as condições que foram apresentadas naquele momento e deu-se majoritariamente na prática de cada contexto aplicando algumas teorias e metodologias do MII, que estavam sendo aos poucos apreendidas, e que como já foi expressado antes, as experiências peruanas e mexicanas, que mostravam quais são elementos estruturantes desse trabalho estavam em espanhol, e demandaram tempo para traduzir e entendê-los, de difícil entendimento para quem não falava essa língua. E ainda a estamos entendendo. Nessas circunstâncias, supomos que as atividades sociais que foram sendo

identificadas na prática iluminavam a teoria e própria metodologia, o que era um desafio a ser transposto. Tivemos ajuda de alguns professores não indígenas que entendiam o espanhol e, na medida do possível, ajudaram nessa tradução. E, assim fomos caminhando, no curso de formação continuada no OEEI/UFMG, pois com esses insumos, tentamos construir nexos entre a prática e a teoria que estávamos estudando e praticando.

Desse modo, foi sendo apropriado o MII. A chave para expressar sobre apropriação pode ser entendida segundo a concepção de Rockwell (2000, p. 12-13), no que a autora diz que ao buscar articular os diferentes:

“fenômenos múltiplos” há uma interconexão em si mesmos, são tecidas nas realidades locais, isso, segundo Rockwell pode detonar uma miríade variadas de racionalidades que surgem e coloca essa questão da seguinte forma “diferentes culturas e línguas tem permitido construir diferentes formas de nomear e pensar o mundo, diferentes cosmovisões.

Então, foi dessa maneira que os professores Xakiabá, os Pataxó da aldeia Muã Mimaxi e os Pataxó da aldeia Barra Velha realizaram esse trabalho em conjunto com os(as) sábios(as) que os ajudaram na identificação das atividades sociais, em pesquisa colaborativa. Como já dito, começar a trabalhar de maneira prática foi uma escolha dos professores indígenas mineiros e baianos. Essa forma de trabalho possibilitou sistematizar as primeiras informações e dar materialidade a primeiras versões dos Calendários, eles passam por reajustes, que foram e estão sendo refinados e retroalimentados frequentemente.

Nesse primeiro estágio da pesquisa, algumas vezes os professores experimentavam pesquisar com seus estudantes também eram envolvidos nas pesquisas. Logo, em 2011, os professores indígenas, ao mesmo momento em que davam prosseguimento às próprias pesquisas na esfera do OEEI/UGMG, decidiram experimentar levar essas pesquisas às escolas em que atuam. Essa decisão fez parte do percurso subsequente à pesquisa com o Calendário.

Em razão disso, o passo seguinte a essa decisão foi organizar um cronograma de trabalho para os encontros formativos entre os pesquisadores indígenas e não indígenas, cujo objetivo era delinear o planejamento de pesquisa nas escolas. No planejamento específico, de acordo com a compreensão de mundo e das atividades sociais de cada comunidade, foram definidas as etapas de pesquisa a serem realizadas.

Os professores concordaram que seria mais profícuo começar o trabalho nas escolas explicação em que consistia a pesquisa intercultural do Calendário aproveitando para os alunos e outros professores de suas escolas. E mostraram as informações iniciais que já haviam feito dos Calendários que estavam em construção. E disseram que precisavam ainda melhor

organizadas e aprofundadas, e fariam colaborativamente a continuidade das pesquisas, no decorrer das aulas.

Enfim, esta decisão de já levar a pesquisa do Calendário para a prática na escola, e de já a apresentar aos outros professores, foi um primeiro exercício que serviu para preparar o terreno para criar condições para a pesquisa, e de análise conjuntas de quais atividades sociais seriam importantes para dar prosseguimento a construção do Calendário.

Os professores disseram nos encontros formativos que essa decisão de envolver a escola visou, em princípio, que o trabalho com o Calendário fosse uma possibilidade de (re)formular as propostas educativas no ensino e aprendizagem que trariam aspectos culturais e incorporá-las nas práticas e que os professores consideravam relevantes acrescentar aos conteúdos escolares, naquilo que eles consideravam importante de acrescentar quais aspectos da cultura para a escola, fazer esta, nas palavras deles, repensar a escola para torná-la em uma escola viva e espaço de resistência, saindo do lugar de reprodução de conteúdos de outras tradições de pensamentos.

O primeiro desafio enfrentado desses professores foi definir as ações para esclarecer a proposta da pesquisa do MII aos outros professores, estudantes e membros da própria comunidade. Para isso, procuraram fortalecer sua argumentação sobre a relevância do trabalho dessa proposta na escola, já que um dos eixos de formação na UFMG era de professor-pesquisador.

Para tanto, foram necessários vários encontros no interior dos encontros de (retirar) da formação continuada, que pudessem construir e dirimir as dúvidas que contribuíssem para se pensar um possível planejamento de como iniciar tal trabalho nas escolas com o Calendário, para tanto, foram apresentado e explicado os fundamentos teórico-metodológicos do MII que sustentam a abordagem dos componentes estruturantes do Calendário.

E foi assim que foram realizadas algumas reuniões nas escolas das comunidades implicadas. Esses encontros foram realizados tanto pelos professores indígenas como pelos pesquisadores não indígenas. Foram apresentados a eles um repertório de leituras e procedimentos sobre a proposta de como trabalhar com o MII e seus desdobramentos que culminaram na primeira versão do Calendário.

Ou seja, falou-se do que se tratava esse trabalho e mostrou-se o que já haviam produzido durante o percurso da pesquisa na educação continuada no âmbito do OOEI/UFMG, da identificação, até aquele momento, das atividades sociais registradas, Vale ressaltar que, apesar desse esforço de adesão de outros professores indígenas das relativas escolas, foi esclarecido

que os professores deveriam ficar à vontade para escolher se queriam, ou não, incorporar à sua prática pedagógica a abordagem do Calendário.

Um dado importante nesse encontro foi a adesão imediata de outros professores das algumas escolas xacriabá e dos pataxó. Um exemplo de alguns professores que foram “pescados” aconteceu na escola xacriabá da aldeia Brejo Mata Fome.

Essa reunião foi extensiva a alguns membros da comunidade. Era e é de fundamental importância a participação dos membros da comunidade, em especial dos detentores/sábios/especialistas, chamados aqui de os mais velhos.

Nessa perspectiva, Rockwell (2000, p. 14) alerta que “há diferenças da localização intergeracional, que incluem desde a imersão deliberada em atividades cotidianas, como a melhor maneira de aprender certos ofícios, até o retirar – igualmente deliberada – toda a vida mundana, como a melhor maneira de receber outros saberes”. Podemos localizar nesse argumento da autora nos encontros da comunidade de pessoas de idades diferentes e, principalmente, com saberes diferentes e a predisposição de aprender com os mais velhos.

Uso aqui para ilustrar os primeiros passos com a proposta dos depoimentos dos professores indígenas xacriabá que foram produzidos no percurso acadêmico da pesquisadora. Fernanda Gonçalves de Oliveira da Cruz⁶⁴ é autora e professora indígena xacriabá que pesquisou as experiências com o MII dos professores xacriabá Eder Possidônio, da aldeia Rancharia, e Diana Rocha, da aldeia Prata. Considero esse percurso emblemático, porque Fernanda dialoga com seus próprios colegas, o que configura uma apropriação e interaprendizagem entre indígenas.

Retomo a ideia da metodologia dos estudos de Teixeira e Pádua (2006) que, para apresentar os depoimentos dos professores ora citados acima, entremeia suas falas tecendo-as juntamente com o texto, assim, não se usa recuo de página. É como dizem as autoras: uma continuidade de coautoria que vai se acrescentando nos temas abordados. Assim, trata-se de apresentar os textos de maneira contínua, ou uma forma de alinhar argumentos que sugerem produção conjunta. Ressalta-se que essa orientação das autoras é explorada neste e nos capítulos seguintes (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006).⁶⁵

Cruz (2013) traz a proposta educativa do Calendário nas experiências dos dois professores investigados. Percebe-se em seus depoimentos que essa proposta gera

⁶⁴ Para mim, esse percurso foi emblemático porque fui coorientadora da professora Fernanda. E como já foi aponta eu não podia fazer nenhuma entrevista com os professores xacriabá e nem os pataxó porque não tinha autorização do Conselho de Ética da UFMG. Essa é uma das partes da pesquisa documental.

⁶⁵ Como no capítulo 1, já foram caracterizados os coautores de pesquisa. Aqui, apenas nomeio alguns deles.

tensionamentos vários, como a resistência de alguns professores e da própria comunidade, o que ela aponta no depoimento de Eder Possidônio:

“Desde o primeiro momento em que a gente, desde as primeiras atividades que a gente fez, teve um pouco de resistência né, dos professores e dos alunos; alguns alunos falava ah não gostava dos trabalhos [...], assim, pra falar, ah não deu certo o processo e tal, mas as atividades que a gente tem feito têm dado certo, tanto para os alunos, quanto a comunidade” (CRUZ, 2013, p. 35).

Percebe-se que, apesar da relutância apontada pelo professor, as atividades sociais trouxeram bons resultados e, com o passar do tempo, os alunos foram envolvidos nas atividades aceitaram a proposta do Calendário e gostaram mais ainda quando saíram para o *fazer* na prática da atividade social no território com o auxílio dos mais velhos.

É importante frisar que os passos elencados acima não foram seguidos na sequência apresentada, pois o início de um passo não significou o término do anterior e eles estavam, muitas vezes, sobrepostos uns aos outros, numa espécie de movimento retroalimentado.

Como aponta a professora Xacriabá Diana Rocha:

“[...] tem as atividades aí quando a gente começa a fazer a pesquisa, começa a trabalhar, começa a observar, não sei se a gente pode falar de dar valor, mais as coisas simples né, às vezes tá acontecendo ali nem dá muito valor ali assim, aí quando a gente começa a observar começa a escrever, fazer desenhos a gente começa a buscar mesmo destrinchar mesmo naquela atividade né ai gente vê que dá luz, dá vida aquela atividade aí quando você, é através da pesquisa né, aí quando você começa a pesquisar conversar sobre aquele assunto você vai achando tanta coisa eu acho que aí que tá o segredo né, você começar a olhar, e é essa questão da escrita mesmo é o desenho eu acho que isso dá vida àquela atividade, quando a gente também pesquisa as pessoas, quando a pessoa tá fazendo aquela atividade quando ela vê os alunos os professores querendo saber sobre aquilo fica mais, a pessoa fica mais assim, dá mais motivação né, e vê que aquilo é importante e a gente também começa a dar valor mais às coisas da vida da gente” (CRUZ, 2013, p. 26).

Considero significativos nas ações de formação continuada os chamados Seminários Internos: Socialização e Sistematização das Pesquisas e Experiências, desenvolvidos com o Calendário. Destaco eles por serem encontros formativos significativos do início dos trabalhos. Foram realizados quatro entre 2010 e 2013.

Esses seminários internos procuravam subsidiar teórica e metodologicamente a equipe envolvida na compreensão dos pressupostos do MII, ou melhor, do Calendário. Neles foram sendo apresentados pelos professores indígenas os resultados das identificações das atividades

sociais e o princípio da sistematização do repertório de informações levantadas, que auxiliou nas etapas trabalho subsequentes dos trabalhos.

Dentre esses seminários, salientamos o que aconteceram no ano de 2011. Porque este, na realização segundo seminário interno no OEEI/UFMG, contou com a presença o idealizador do MII, Jorge Gasché, e do professor Maxim Repetto, que trabalha com a equipe de pesquisa com o Calendário Cultural da Licenciatura Intercultural, do Instituto Insikiran de Formação Superior (UFRR). Nessa ocasião, os professores indígenas apresentaram os progressos alcançados até então com suas pesquisas, mostrando a identificação e sistematização que haviam realizado das atividades sociais para Jorge Gasché e Maxim Repetto. Os dois pesquisadores deram suas opiniões de como poderíamos juntar mais elementos da concepção do MII no sentido de alargar a construção dos Calendários dos professores de MG e BA.

Gasché também elucidou algumas das muitas dúvidas que tínhamos (e ainda temos) sobre o trabalho, e explicou com riqueza de detalhes como usar, com base nas pesquisas apresentadas, mais elementos dos pressupostos teórico-metodológicos. Por exemplo, ele pediu que cada professor apresentasse seus Calendários e perguntou como pretendiam, a partir daquela construção, continuar trabalhar com seus Calendários. Gasché explicou que um dos seguimentos poderia ser observar as possibilidades de articulações com os conhecimentos não indígenas, a partir dos conhecimentos indígenas já registrados nos Calendários desenvolvidos. Esse diálogo e trocas de experiências foi ilustrada com a prática do seu trabalho com o MII com os professores indígenas no Peru e no México.

No seguimento, Gasché perguntou como estava sendo elaborado o nosso Calendário, e frisou que ele só tem sentido e se faz na pesquisa colaborativa, o que, em seu olhar, contribui para a apropriação e a interaprendizagem em todo o processo inerente construção dele.

Nesse sentido, a professora Xacriabá Diana reafirma a importância da participação dos mais velhos:

“A gente convida as pessoas mais velhas para tá participando né, aí, por exemplo, a produção de farinha a gente organiza uma roda de conversa chama umas pessoas da comunidade ‘mais velhos’ que tá ligado aí na produção de farinha e tem as perguntas que os alunos elaboram junto com os professores e aí nesse dia da roda de conversa a gente vai fazer essa conversa e tentar responder essas perguntas né, o que tem de dúvida ainda sobre o assunto e vai escrevendo o assunto sempre tem a participação das pessoas mais velhas” (CRUZ, 2103, p. 25).

Para que entendêssemos melhor as sugestões e orientações de Gasché, o professor Maxim Repetto relatou sua experiência no México, no seu estágio pós-doutoral e as

experiências com os professores de Roraima, na formação superior em Licenciatura Intercultural. Expôs que a preocupação dos integrantes da equipe de trabalho era encontrar formas de pesquisar as atividades sociais. Essa preocupação convergia com a nossa, assim como os desafios e avanços com desenvolvimento do trabalho com o Calendário. Ele também contribuiu com explicações sobre os pressupostos que embasam o Calendário, traduzindo alguns trechos importantes do espanhol para o português.

O terceiro seminário interno aconteceu no primeiro semestre de 2013. Nele, os professores indígenas trocaram experiências sobre seus avanços na pesquisa com o Calendário e discutiram assuntos relativos à sistematização dos indicadores e das atividades sociais pesquisadas para plasmarem no Calendário de cada escola, exploraram as práticas de convivência e conhecimento dos seus próprios contextos.

O quarto seminário interno aconteceu no segundo semestre de 2013 e contou com a presença de convidados especialistas em EEI, como Kleber Gesteira e Maná Kaxinawá. Ressalta-se aqui a apresentação dos professores indígenas do OEEI/UFMG e do PIBID/FIEI, em relação ao andamento do trabalho com o Calendário em suas comunidades. O que chamou a atenção foi o fato de os professores, ao apresentarem o trabalho, apontarem situações desafiadoras que em muitos casos eram parecidas, mas que os avanços iam aparecendo conforme se enfrentavam e ultrapassavam, aos poucos, esses desafios. Diana corrobora essa visão, dizendo: *“Quando a gente trabalha o calendário [...] a gente vê que a parte da cultura né, que a atividade do dia a dia que mostra o que é a cultura Xakriabá o jeito de ser Xakriabá, aí a gente vem trabalhando e a comunidade tem apoiado”* (CRUZ, 2013, p. 30).

Faz-se importante ressaltar que os avanços apresentados destacaram que o trabalho com o Calendário movimenta-se com a vida comunitária, pois os professores e seus estudantes têm a oportunidade de reforçar o vínculo com os mais velhos e como outros membros da comunidade, já que também, nesse mover-se da vida, a colaboração nas atividades sociais interconecta os participantes delas.

Cabe salientar mais uma vez que a pesquisa colaborativa está na base do trabalho com o Calendário. Em grande medida, ela participa do processo educativo. Um exemplo é que, no final de cada ano letivos, a comunidade é convidada a participar das apresentações dos resultados obtidos durante o ano da pesquisa com o Calendário.

Como ilustração, os Xakriabá apresentaram as filmagens do processo de construção do calendário, evidenciam essas apropriações e interaprendizagens em formato de cartazes, cadernos com registros e resultados da realização de uma ou mais atividades sociais com seus processos, teatro encenado pelos estudantes sobre a importância das parteiras, no qual encenou-

se o nascimento de um bebê, como também outras filmagens de como fizeram com a presença e os ensinamentos dos mais velhos das atividades sociais. Uma delas foi a filmagem da atividade social “Vamos Colher Frutos do Cerrado?” e a “Vamos Queimar Tijolos?” Todos esses materiais educativos foram apresentados nesse seminário.

4.5 As condições de apropriação e de interaprendizagem no processo de formação continuada da pesquisa com o Calendário

O Calendário, como já mencionado, recebeu diferentes nomenclaturas: no México, é chamado de Calendário Socionatural; no OEEI/UFGM, é Calendário Sociocultural; em Roraima, Calendário Cultural. Ou seja, as elaborações são profícuas, porque não se trata de nomes, mas sim de processos e condições distintas de apropriação e interaprendizagem que cada cultura oferece, dos processos educativos, da sintaxe cultural experienciada em cada contexto, em cada escola. Em relação a essas distinções, Rockwell (2000, p. 15, tradução livre) explica essa relação:

Ampliar nossa concepção do que pode ser considerado como transmissão “escolar” da cultura tem vários sentidos. Por uma parte permite recuperar a riqueza e a diversidade das experiências educativas do passado, em todos os povos. Por outra parte, permite apreciar a diversidade que existe inclusive dentro das escolas formais que conhecemos e também imaginar, a partir dela, possíveis caminhos para as escolas no futuro.

Com essa ressignificação dos nomes dos MII podemos entender que cada comunidade indígena implicada na pesquisa do Calendário escolheu um nome condizente com seu contexto próprio. Ou, talvez, o que se percebe aqui seja a ampliação da ideia de cultura que os próprios professores e a comunidade nos apontam ou de sua relação com os ciclos da natureza, com seus tempos, com seus territórios, etc. Essa reelaboração de nomes pode nos sinalizar muitos outros aspectos que talvez nos escape, e nos sinalizar algo mais além deles que nos escapa. Isso quem nos talvez podemos perceber é no porvir da formação continuada com o trabalho com o Calendário.

Ainda para o povo Xakriabá eles inicialmente o chamaram de Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xacriabá. Porém, no andamento do trabalho, em algumas aldeias desse povo esse nome foi completado incluindo o nome de cada aldeia. Por exemplo, na aldeia Prata ele é conhecido por Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xacriabá da Aldeia Prata. Na aldeia Rancharia, é chamado de Calendário de

Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xacriabá da Aldeia Rancharia. Entre os Pataxó da aldeia Barra Velha, é nomeado de Calendário do Conhecimento Cotidiano Pataxó. E entre os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, o Calendário já foi ressignificado: primeiramente, chamava-se Calendário da Vivência e do Mundo de Vida Pataxó em Muã Mimatxi e, a partir de 2013, passou a ser: Referencial dos Valores da Vida Pataxó (DA SILVA, 2012a).

Como explicado no capítulo 2, o Calendário no México tem duas configurações gráficas, pela qual a apresentação das atividades sociais anuais é desenhada/ilustrada, e a outra configuração é na forma textual.

Os professores de MG e da BA optaram, em um primeiro momento, por não produzir o Calendário gráfico, e sim por outra forma de retratar as atividades sociais, mas assegurando o acento relacional com os tempos/indicadores. Dessa maneira, os Calendários foram elaborados de forma descritiva, isto é, em texto corrido, com explicação detalhada de cada atividade social escolhida para ser configurada, com os desenhos/ilustração que representam cada atividade em seu tempo de execução. Por sua vez, a configuração textual, diferentemente do que ocorre no México, pretende atender a todas as modalidades de ensino.

Nesse sentido, esses exemplos desses registros podem ser encontrados nas ilustrações dos Xacriabá e dos Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi.

Os Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi identificaram quatro tempos em sua comunidade, quais sejam: a) tempo das águas no céu e na terra; b) tempo de voltar para a escola; c) tempo da brisa leve; e d) tempo da seca, do frio, do vento.

Assim como os Calendários, as *Tarjetas de Iteraprendizaje*, como são conhecidas no México, também foram ressignificadas, e cada escola colocou o nome que mais condizia com sua realidade local. Dessa maneira, as ilustrações dos Calendários e das *Tarjetas*, como visto a seguir, são elaboradas por desenhos/ilustrações feitos a mão, porque, com isso, se presume que seja possível fazer uma leitura sociocultural mais próxima a uma leitura do território.

No dizer de Luciene Pataxó (2012, p. 99), “através da imagem [desenho] que vemos, do que escutamos, do que sentimos e do que pensamos [...] através dessas leituras podemos enxergar as coisas que fazem parte da nossa vida”. Nesse sentido, os desenhos/ilustrações expressam e possibilitam internalizar os conhecimentos próprios explicitados nas atividades sociais.

Diana Rocha (2015, p. 4) defende um pensamento semelhante: “um desenho simples e inteligente mostra o passo a passo de determinada atividade social que desenvolve na comunidade, através do desenho, é possível explorar e construir suas próprias aprendizagens com experiências significativas e compartilhar com todos da escola e comunidade”. Para a

autora, a eletrização no território ou, podemos dizer, o aprofundamento do conhecimento do território é primordial para entender a realidade local e suas possibilidades de aprendizagens.

Outro olhar da leitura do contexto e da vida comunitária, e o aprendizado do/no território, podemos encontrar em Bertely Busquets (2015), que diz que os conhecimentos, as habilidades e técnicas são “fomentad pelo processo de ‘alfabetização territorial, ecológica e natural’ articulados a educação escolar. Que são impulsionados nos territórios sicionaturais” (BERTELY BUSQUETS, 2015, p. 2, tradução livre).

A seguir mostram-se os Calendários coconstruídos e algumas impressões sobre eles.

Figura 7 – Capa da primeira versão do Calendário Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi



Fonte: PROFESSORES PATAXÓ, 2010, p. 1.

Figura 8 – Os quatro tempos identificados



Fonte: PROFESSORES PATAXÓ, 2010, p. 2.

As figuras apresentam o Calendário na configuração dos Pataxó da aldeia Muã Mimatxi no “tempo das águas no céu e na terra”. Ilustra-se a atividade social “ritual das águas”; o desenho ilustra a preparação desse ritual, que é muito importante para os Pataxó. Segundo a história de origem desse povo, eles nasceram de cada pingo de água de chuva que caiu na terra. Por isso, reconhecem-se como o povo da água.

Abaixo coloca-se uma parte dos prosseguimentos da atividade social do ritual das águas. Optamos em colocar em continuidade objetivando uma maior compreensão do processo. Diferentemente dos Xacriabá, no Calendário Pataxó de Muã Mimatxi aparece a divisão de trabalho das mulheres, dos homens, do trabalho da comunidade e das crianças, conforme a comunidade concebeu os preceitos e orientações teóricos-metodológicos do MII, que Gasché (2008a; 2008b) frisou que interligam os fazeres da atividade social com seus devidos indicadores. O tempo que acontece é dos meses de setembro (início) a fevereiro (final). Portanto, observaremos que o prosseguimento se concentra nas figuras (GASCHÉ, 2008a; 2008b; LEONTIEV, 1978).

Essa foi a forma encontrada para evidenciar a apropriação, a interaprendizagem e a coconstrução do Calendário Pataxó. Atualmente, como já mencionado, os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi ressignificaram a maneira de trabalho e a nomenclatura do trabalho dessa proposta política-pedagógica, que, agora, é chamado de Referencial dos Valores da Vida Pataxó.

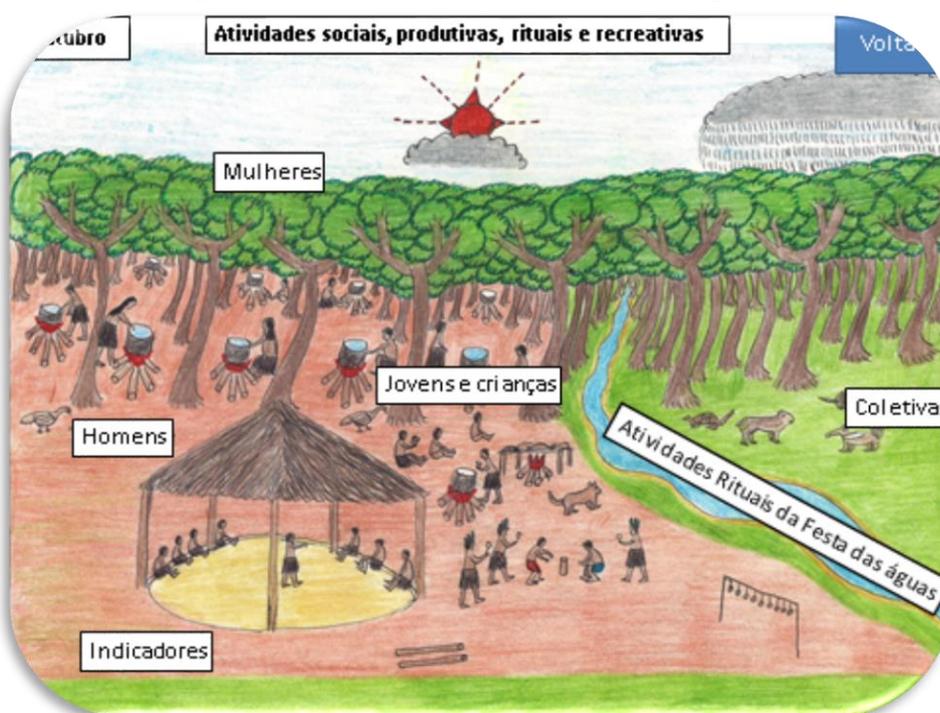
Percebemos que retiraram a palavra calendário, porém esse ajuste só acrescentou o modo que os Pataxó experimentam sua cultura, ensino e aprendizado de acordo com sua compreensão de mundo (ROCKWEEL, 2000; 2010).

Figura 9 – Processo da atividade social do “ritual das águas”



Fonte: PROFESSORES PATAXÓ, 2010, p. 3.

Figura 10 – Atividade Social: “ritual das águas”



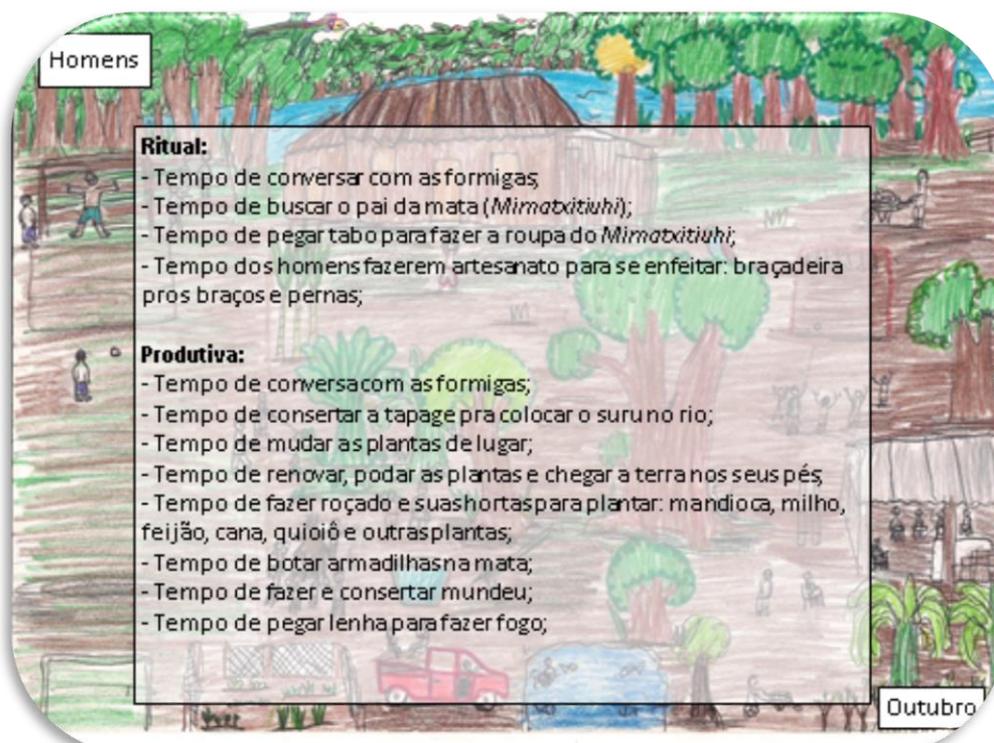
Fonte: PROFESSORES PATAXÓ, 2010, p. 15.

Figura 11 – Atividade das mulheres: “ritual das águas”



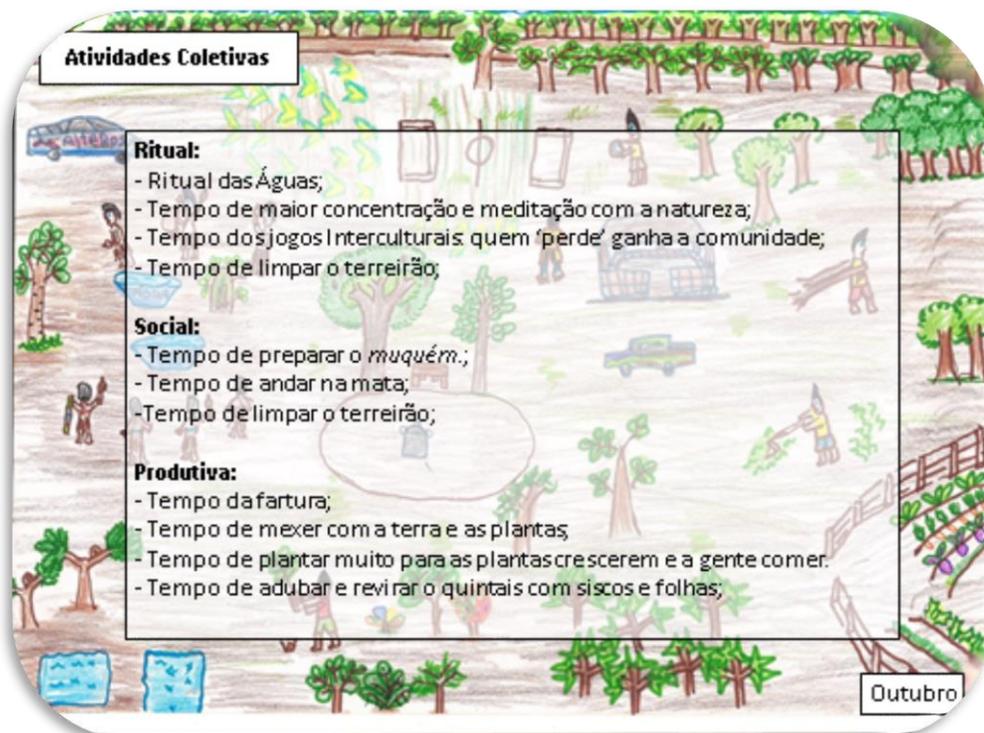
Fonte: PROFESSORES PATAXÓ, 2010, p. 14.

Figura 12 – Atividade dos homens: “ritual das águas”



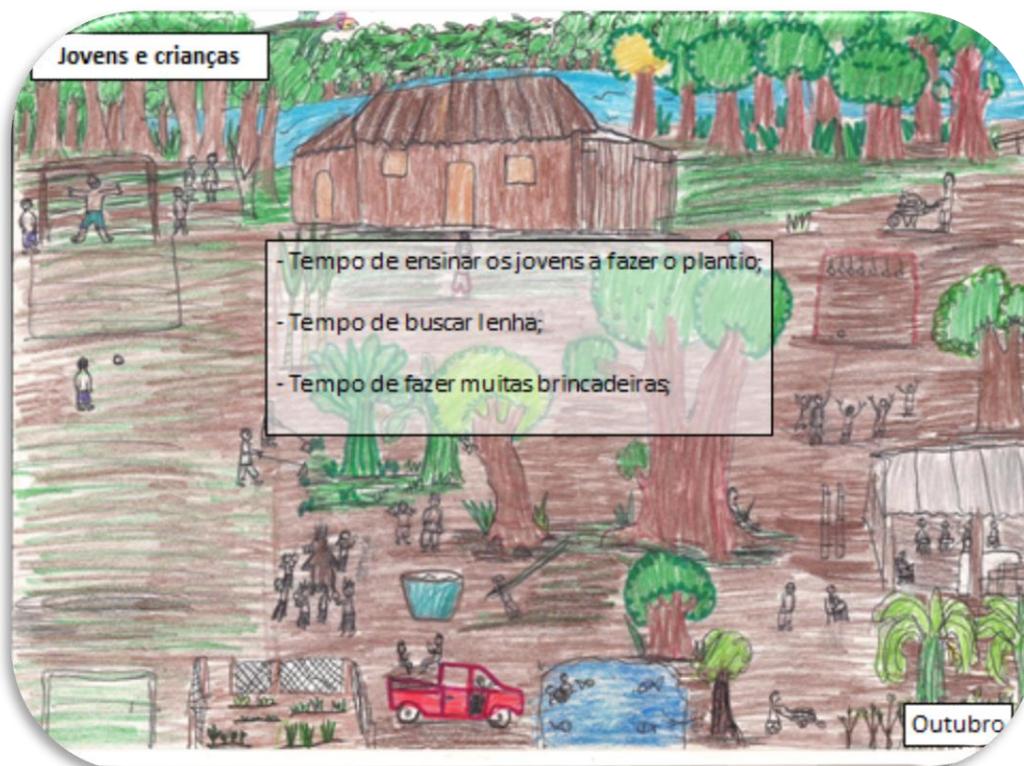
Fonte: PROFESSORES PATAXÓ, 2010, p. 15.

Figura 13 – Atividades da comunidade: “ritual das águas”



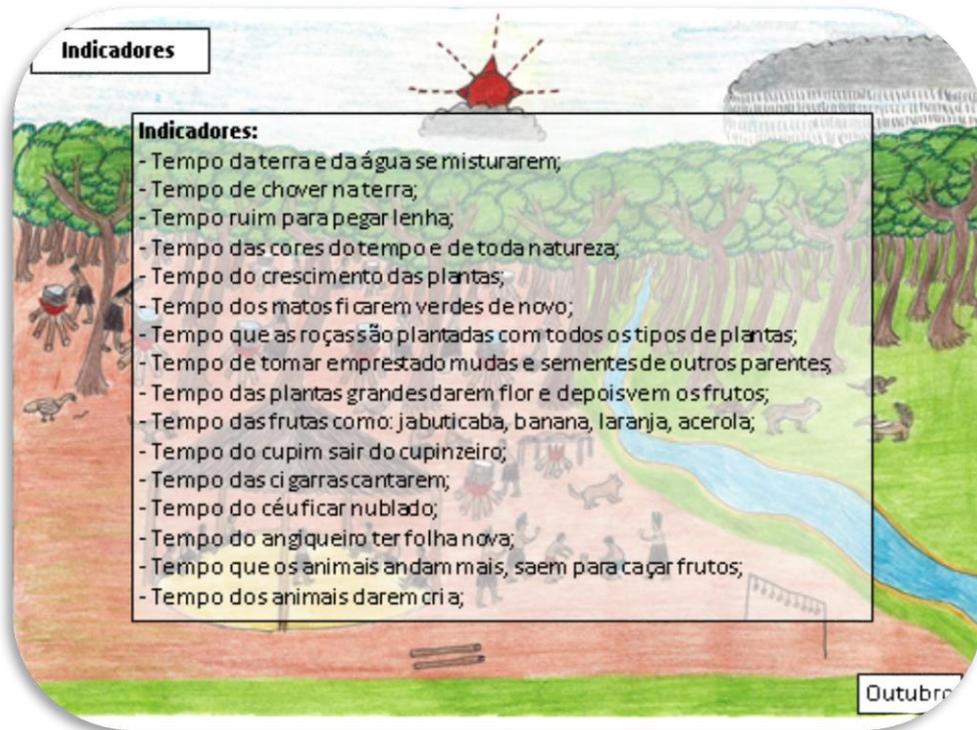
Fonte: PROFESSORES PATAXÓ, 2010, p. 17.

Figura 14 – Atividades das crianças e jovens: “ritual das águas”



Fonte: PROFESSORES PATAXÓ, 2010, p. 16.

Figura 15 – Indicadores da atividade social “ritual das águas”



Fonte: PROFESSORES PATAXÓ, 2010, p. 18.

Já para os Xacriabá foram identificados dois tempos, o tempo da seca e o tempo das águas.

Percebemos que os Xacriabá desenvolveram seu Calendário descrevendo os tempos e as atividades começando com versos referente ao tempo e as próprias atividades; escrever em versos essa é uma forte característica desse povo. Nele aparecem os tempos, os ciclos da natureza, a sintaxe cultural e as atividades sociais, nesse caso realçamos com o tempo da seca, com uma ilustração de atividade social do mês de julho, que se chama Festa de São Pedro, festejo muito importante para os Xacriabá.

Esse exemplo de atividade social destacado está na primeira configuração do Calendário do povo Xacriabá. Salientamos que outras formas de Calendários estão sendo elaborados em cada escola desse povo. Os desenhos referem-se a atividades na aldeia Prata, o Calendário também é trabalhado na forma descritiva, inter-relacionando tempo/ciclos da natureza/sintaxe cultural e indicadores derivados da atividade.

Mostra-se como a apropriação, a interaprendizagem e a coconstrução do Calendário Xacriabá difere a dos Pataxó de Muã Mimatxi, na forma de conceber e trabalhar, mas que guarda os mesmos preceitos do MII, essa é considerada uma riqueza no trabalho como de

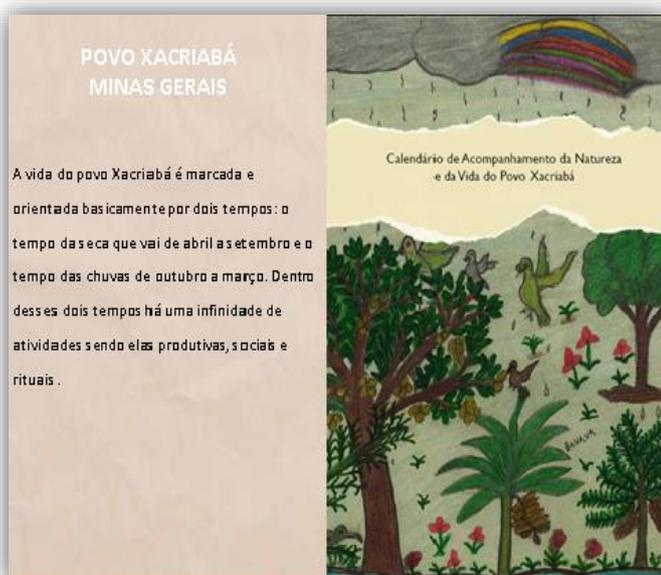
flexibilidade às expectativas de educação para a vida de cada escola (ROCKWEEL, 2010; 2011).

Atualmente, como já dito, cada escola nominou e ressignificou seu Calendário conforme o contexto e a sintaxe cultural. Isso ajudou os Xakriabá a terem mais clareza da proposta política-pedagógica-intercultural deste trabalho, em cada realidade social.

Portanto, observaremos nas figuras abaixo que primeiro os Xakriabá fizeram dois versos que resumem do que eles compreendem por tempo da seca, especificamente em relação às atividades sociais atividades do mês de julho. Em seguida, descrevem as atividades e como é sua feitura, sublinhando que aqui não se trata de mostrar todas as atividades do tempo da seca, mas apenas do mês de julho para que se entenda a como ilustram a atividade sua feitura, de acordo com a compreensão que os xacriabá (GASCHÉ, 2008a; 2008b; LEONTIEV, 1978).

Na continuação, mostra-se a ilustração de parte do Calendário da aldeia xakriabá da Prata, nessa ilustração já percebemos a ressignificações que essa comunidade fez no Calenário, pois já começa a plasmar as atividades sociais tanto de forma descritiva como a gráfico. Essa forma de trabalho chama à atenção porque o Calendário é trabalho por mês, e não anualmente como no exemplo do México.

Figura 16 – Capa da primeira versão do Calendário de “Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xakriabá”



Fonte: PROFESSORES XAKRIABÁ, 2010, p.1.

Figura 17 – Identificação do “Tempo da Seca”

TEMPO DA SECA
Quitéria, Luzineide, Nelza, Alice, Maria Aparecida e Evaristo

Vamos falar dos tempos da terra Xacriabá. de abril a setembro o povo começa a roçar derruba rebaixa e queima pra depois encoivarar.	Em junho comemoramos A festa de São João, ele é o padroeiro Daqui da região.	Já no mês de setembro As árvores começam florir Todos ficam alegres Esperando o fruto vir.	Nessa época fazemos Muitos artesanatos Colares pulseiras panelas anéis e pratos.
É tempo de terra seca Tempo de muita poeira Tempo de fazer artesanato Colar, cachimbo e pulseira.	As folhas velhas caem Ficando amareladas De junho a agosto As árvores ficam peladas.	Versos 2	Fazemos também muitos eventos aniversários e rezas e também casamentos
Em abril comemoramos Com muita animação O dia do índio Em nossa região.	Também nessa época Os animais começam sofrer Procurando nas matas Folhas verdes para comer Sombra pra descansar E água fria para beber.	Vamos falar da seca Lá no Xacriabá Pois é um tempo Que temos que cuidar.	Na época da seca É triste demais Pois é nessa época Que as folhas cai E nisso quem sofre São os animais.
Também comemoramos Com bastante alegria No mês de maio No mês de maior No mês de Maria.	Agosto para nós É um mês de muita luz Levantamos o mastro Em louvor ao bom Jesus.	Da mata o roçado Pô fogo encoivarar Temos que ter cuidado Para o fogo não passar.	Os animais coitados Fica triste e fracos Pois sofrem de fome Sem água e sem mato.
		Pro fogo não passar Para o outro lugar Não podemos destruir Precisamos preservar.	Sem água e sem mato Não dá pra viver Então os bichinhos Começam a sofrer
		No tempo da seca Temos muita poeira É a época mais quente Isso não é brincadeira.	

Fonte: PROFESSORES XAKRIABÁ, 2010, p. 6.

Figura 18 – Atividade Social: “Festejo de São Pedro”

- Festejo de São Pedro
- Colheita e assado da batata doce
- Preparação de biscoito
- Observação das profecias
- Início da fabricação de tijolo e telha
- Batizados e contratos de compadres e comadres pulando a fogueira.

Julho

Desse mês em diante que os animais precisam de cuidados maiores.
tempo da produção de farinha.
Férias dos alunos da rede municipal.
Os mais velhos tem a experiência das profecias de Santana Velha e Santana Nova.

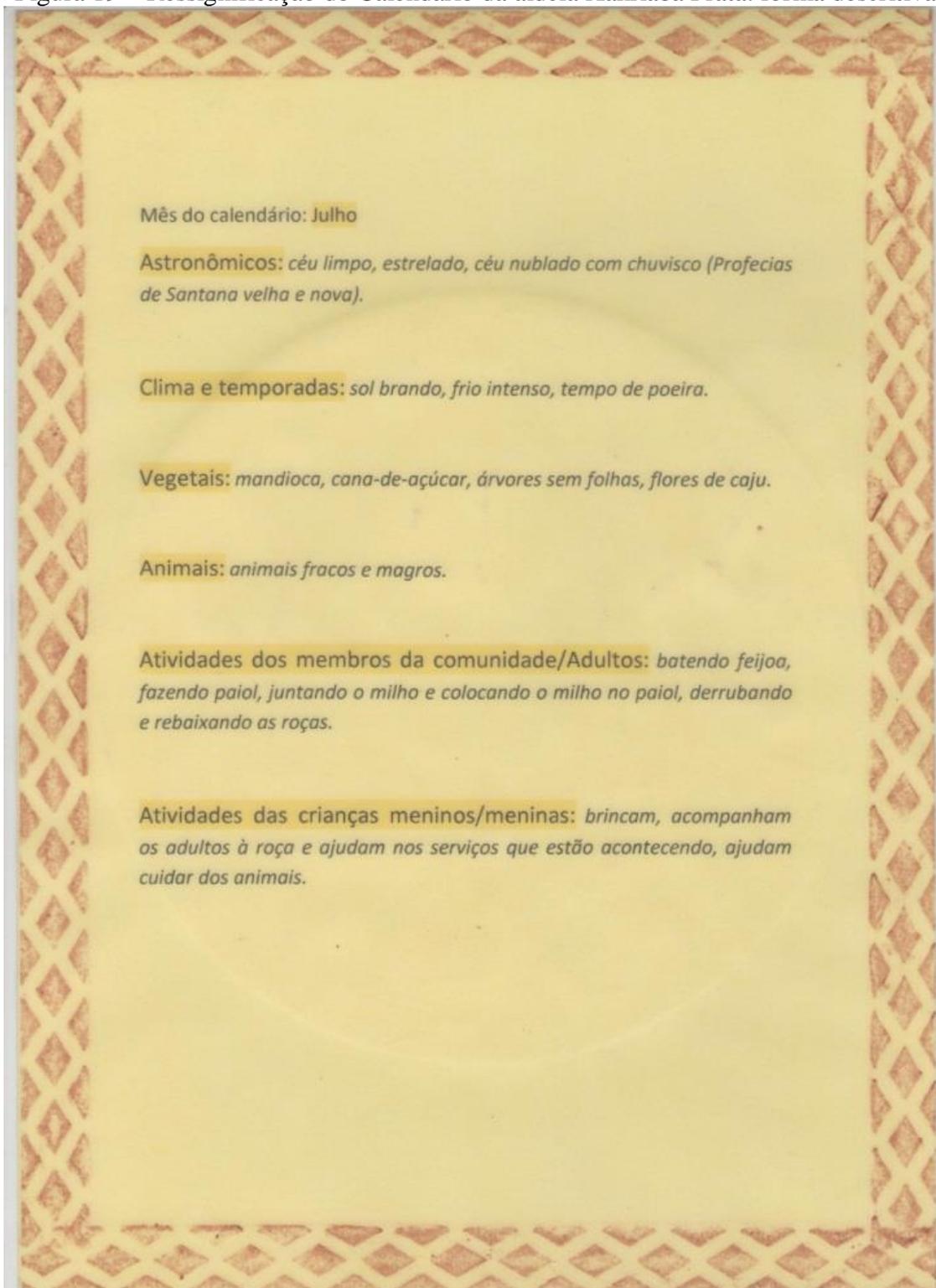
ATIVIDADES

- Desse mês em diante que os animais precisam de cuidado maior
- Produção de farinha
- Férias dos alunos da rede municipal
- Profecias de Santana velha e nova.



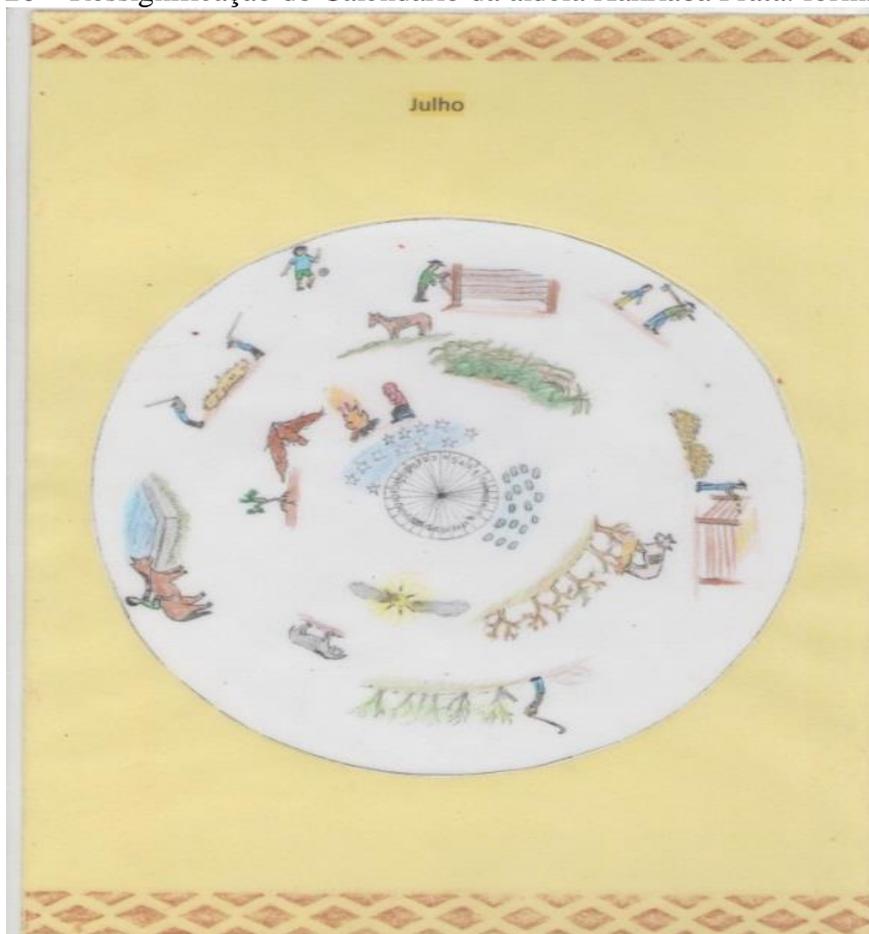
Fonte: PROFESSORES XAKRIABÁ, 2010, p. 55.

Figura 19 – Resignificação do Calendário da aldeia Xakriabá Prata: forma descritiva



Fonte: DASILVA, ROCHA, 2015, p. 22.

Figura 20 – Resignificação do Calendário da aldeia Xakriabá Prata: forma gráfica



Fonte: DA SILVA, ROCHA, 2015, p. 22.

Ainda na comunidade Prata, a *tarjeta de interaprendizagem*, que em português significa cartão, foi ressignificado para Urú de Aprendizagem, que também é trabalhado por mês e, diversamente do México, ela não utiliza em seu todo orientações das Tarjetas do México, como se observa no capítulo 2. Foi uma apropriação e uma adequação ao contexto local. O nome Uru de Aprendizagem foi escolhido em conjunto pela escola e a comunidade.

Urú é uma peça de artesanato que, segundo a professora da aldeia Prata, Diana Rocha (DA SILVA, 2015), estava sendo esquecida pela geração atual. Foi por essa razão que a escola e a comunidade resolveram desenvolver essa atividade social e dar esse nome esse instrumento pedagógico, como uma maneira de recuperação cultural. Essa peça de artesanato, na comunidade, serve para carregar várias coisas, como a mandioca, auxiliar na coleta do pequi, guardar o milho, entre outras funções. Ele é produzido da palmeira coco cabeçudo e, na aldeia da Prata, já não há mais essa palmeira.

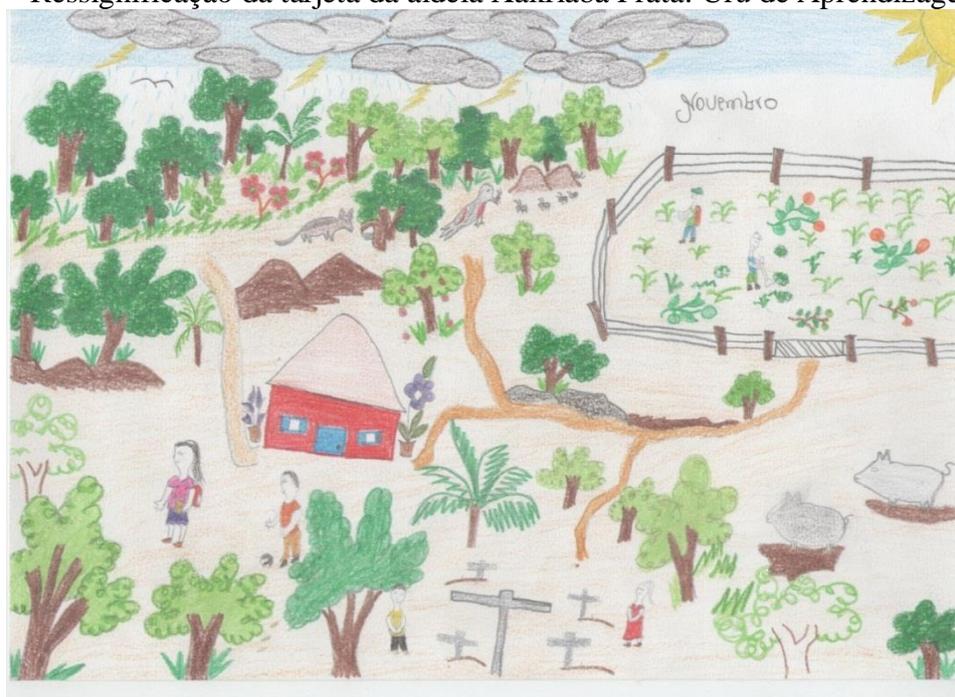
A professora Diana ressalta:

“Agora a gente tá surgindo com aquele trabalho que a gente fala Tarjeta, mas o nome de urú, que é um desenho, um desenho que representa aquela atividade que tá acontecendo no dia a dia durante aquele mês ou aquele tempo né. [...] Os desenhos mostrando como é, explicitar aquela atividade, falar, mostrar através do desenho né, cada etapa daquela atividade né que tá acontecendo e, então, a gente vai transformando cada etapa, que tá acontecendo os meninos vai fazendo o desenho, e aí a gente tem ajuda dos alunos né, os meninos ajudam muito na parte dos desenhos, e a Tarjeta é isso é um desenho que mostra cada etapa cada passinho da gente” (CRUZ, 2013, p. 27).

Diana complementa: “[...] atividade, então, tem cada etapa, cada passinho da Atividade, através do desenho, então, isso é muito interessante, né? Porque a Tarjeta, ela mostra a fundo cada etapa, cada passinho do que acontece na Atividade, a Tarjeta, ela ajuda no explicitar o que está implícito”.

Exemplo de um Uru de Aprendizagem do mês de novembro na escola Xacriabá da Comunidade Prata:

Figura 21 – Resignificação da tarjeta da aldeia Xacriabá Prata: Urú de Aprendizagem



Fonte: DA SILVA, ROCHA, 2015, p. 14.

Nesse caso, a professora apresentou as atividades sociais que acontecem no mês de novembro, mas não especificou na *tarjeta* quais são elas. Isso é feito em um caderno, à parte, que reúne todas as produções dos alunos. Ele também serve como orientação para as aulas, como no exemplo abaixo, com a atividade produção de mandioca (DA SILVA, 2015).

Figura 22 – Caderno de registro das atividade social: Vamos fazer urú?

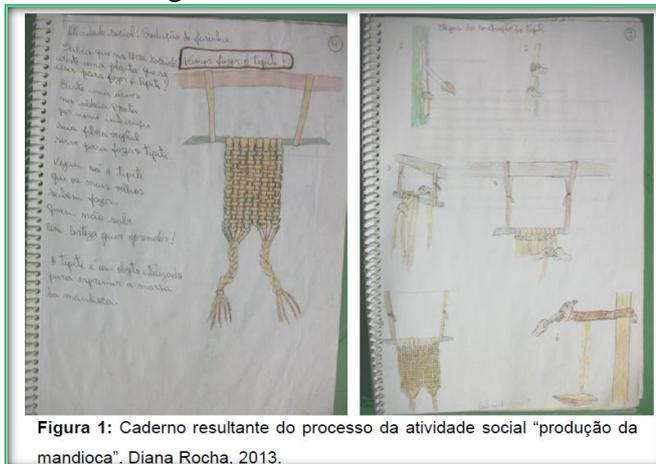


Figura 1: Caderno resultante do processo da atividade social "produção da mandioca". Diana Rocha, 2013.

Fonte: ROCHA, 2015, p. 14.

Para os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, ela é conhecida como *têhey*. A “*Tarjeta de Interaprendizaje*”. O *têhêi* é um cesto que os Pataxó usam para carregar várias coisas, como peixe, mandioca, etc. (KANATYO PATAXÓ, 2014, p. 6). A concepção implícita na ressignificação tanto da aldeia Prata como da aldeia Muã Mimatxi é usar um elemento que vem da cultura de cada povo. Além disso, esse elemento deve ser algo que sirva para carregar alguma coisa. Então, pode-se inferir que eles escolheram tais artefatos, porque contêm a perspectiva de encher: nesse caso, o “encher de aprendizagens”; segundo eles próprios relataram, “encher de conhecimentos”.

O *têhêy* é desenvolvido de acordo com os tempos e os valores da comunidade. Segue um exemplo de elaboração do grande tempo da brisa leve, da família se divertir com as crianças, de falar da história e resistência do nosso povo e lutar por nossos direitos (PROFESSORES PATAXÓ DA ALDEIA MUÃ MIMATXI, 2013). Esse *têhêy* se refere ao mês de maio. Os Pataxó o denominam de “aprender o ritual e as brincadeiras no terreirão familiar”, e o valor trabalho foi o “fortalecimento da identidade Pataxó Muã Mimatxi”.

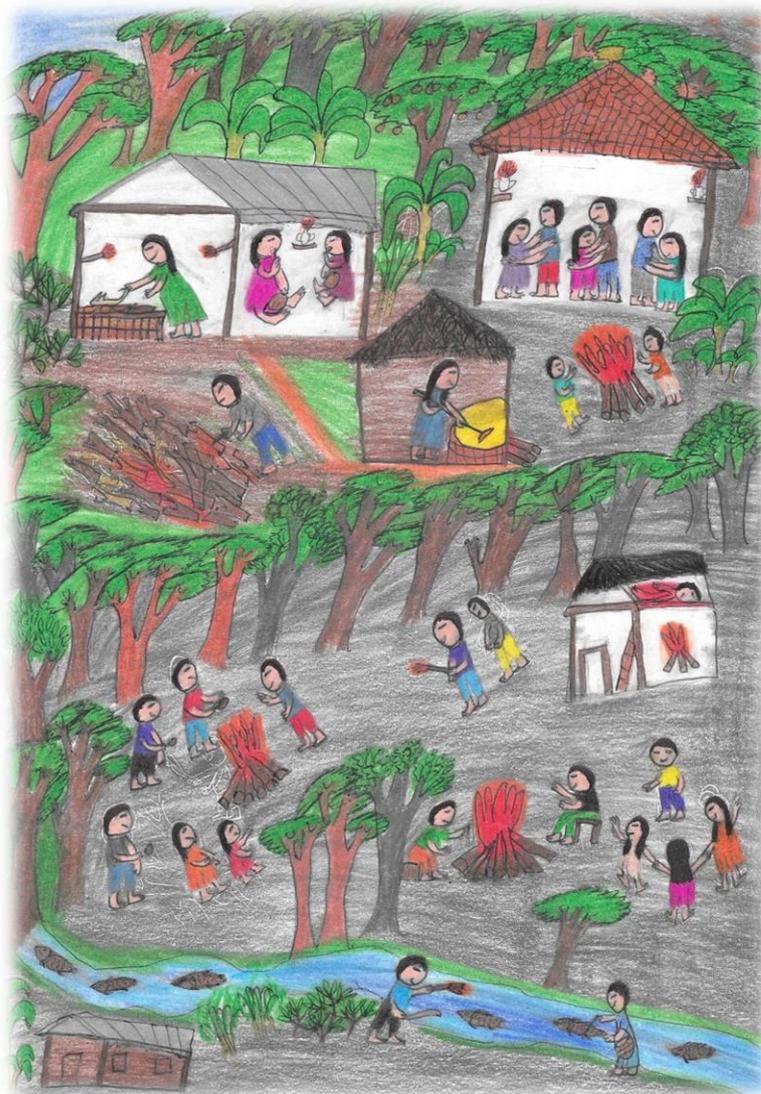
A seguir, uma elaboração desse *têhêy*, “rede de pescar conhecimento”. Interessante é que, no relatório, há a seguinte observação: “indica o que Gasché fala sobre as ‘*Tarjetas de Interaprendizagem*’, que é aprender fazendo” (GASCHÉ, 2008a; 2008b). A estrutura do *têhêy* é a seguinte:

- 01 Desenhe pegando lenha, varrendo o terreirão, fazendo o fogo.
- 02 Registre as atividades de que você gostou.

Perguntas

- O que você sentiu e mais gostou durante o ritual.
- Produza uma música, jogo e uma brincadeira sobre a pegada de lenha.
- Outros povos indígenas agradecem a natureza às águas?
- O branco também faz ritual e agradece?
- Ver quantas pessoas foram pegar lenha? Qual a distância? Tem mais lenha fina ou grossa?
- Quais espécies de árvores você pegou?
- A lenha dá mais fogo ou mais brasa?
- Qual lenha que dura mais queimando?
- Quais os tipos de árvores no espaço, na baixada, no morro?

Figura 23 – Ressignificação da *tarjeta* Pataxó, o *têhêy*: “aprender o ritual e as brincadeiras no terreirão familiar”



FONTE: PROFESSORES PATAXÓ, 2013, s/p.

Os Pataxó desenham as atividades somente na parte da frente, que recupera os conhecimentos próprios, as *tarjetas* do México trabalham a parte da frente e atrás, e é trabalhada na língua espanhola, portanto, a da sociedade nacional, e outra é elaborada na língua indígena.

No caso de MG, as respostas são trabalhadas em sala de aula e descritas nos cadernos dos estudantes. Neste momento é que são discutidos os conhecimentos próprios que foram explicitados no processo da atividade social e a possibilidade de ampliação com os demais conhecimentos.

Por sua vez, os Pataxó da aldeia Barra Velha também identificaram quatro tempos: tempo do sol e da fartura, tempo das chuvas, tempo do vento sul e leste e tempo das frutas e início das festas. O Calendário dos Pataxó da aldeia Barra Velha não será apresentado nesta pesquisa porque ainda está em construção.

4.6 Algumas impressões de apropriações e interaprendizagens dentro dessas experiências

Percebe-se, pelas elaborações analisadas, que há dois polos importantes: um diz respeito aos professores que querem saber como, na prática, o Calendário se desenvolve. Essa questão apareceu na entrevista de Eder Possidônio, professor Xacriabá da Aldeia Rancharia, o qual aponta que

“[...] quando a gente tá estudando os cursos de formação é de professor às vezes a gente tem ficado muito preso naquela questão do digamos assim teórica, a parte mais teórica tal, e você fica preso aquilo ali, [...], você não tem essa questão de aprimorar ou desenvolver essa parte que seria de planejamento de desenvolver coisas criativas né, que ajuda o professor a demonstrar até uma formação até de auto se formar digamos assim nessa e parte metodologia, fica um pouco meio parado” (CRUZ, 2013, p. 3).

Nessa compreensão, não que o professor despreze a questão da metodologia, mas o que enfatiza é propor algo diferente de maneira prática, criativa e inovadora. Quanto à teoria, acrescenta ainda: *“[...] pesquisar o material de sentar com os próprios professores para discutir estratégias de ensino de algumas atividades aquilo que agente tava perdendo a gente tem recuperado com essa proposta do método indutivo”* (CRUZ, 2013, p. 33-34).

De outro lado, a professora Diana Rocha, da aldeia Prata, coloca a importância da teoria: *“[...] buscamos material que fala desse né, método intercultural indutivo, que é buscar as atividades do dia a dia que tá acontecendo na aldeia e tentar fazer pesquisa e sistematizar o*

conhecimento” (CRUZ, 2013, p. 24). O que se pode entender a partir dessa fala é que a práxis político-pedagógica do Calendário é importante. Para ela, estudar a teoria ilumina a prática que ela desenvolve no seu trabalho educativo.

Em relação aos Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, os professores apontam, no Relatório de Atividades dos Professores da Aldeia Muã Mimatxi de 2013, elaborado dentro da formação continuada do OEEI/UFMG, que a nossa forma de trabalhar na nossa escola é diferente de outros povos. Porque, como já mencionado, eles trabalham as atividades sociais a partir dos valores da vida da comunidade, como a reciprocidade, o respeito, entre outros.

Para chegar a essa nova formulação de educação própria dos Pataxó, os professores desse povo usam de da mesma metodologia, porém de forma ressignificada, não somente as provenientes do Calendário como originalmente foi concebido, mas também, por exemplo, a metodologia dos Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, um trabalho interessante de alfabetizar cantando.

Abaixo, segue-se uma noção mais ampliada de como eles entendem esses valores e do que seria importante nessa nova forma de construir uma educação diferenciada que revela a apropriação que eles entenderam mais coerente para trabalhar sua própria educação. Afirmam e reafirmam “o nosso jeito de ensinar”:

Dar valor ao conhecimento tradicional, do passado e do presente, fazendo a cultura viva. A atividade é mais seca e pelos valores contidas nelas, a gente amolece isso levando as crianças a florescer os valores importantes para a vida delas o respeito, a resistência, o companheirismo, a reverência. O conhecer melhor o chão a terra que vive porque através dos tempos a gente entra em outros tempos e em temos dos animais e das plantas Entender melhor o espaço que vive: passando por várias metodologias de pesquisa. Hoje com os valores – as atividades da natureza da gente. Assim consegue avistar melhor, vive mais concentrado com a vida e com a natureza. – Referência do ciclo da natureza com a nossa vida. A partir daí vai extrair conhecimento da vida na nossa escola, nosso território e conhecimento (PROFESSORES PATAXÓ DA ALDEIA MUÃ MIMATXI, 2013, p. 3).

Percebemos que no entendimento, por exemplo, dos Pataxó as atividades sociais ganham vida a partir dos valores que circulam entre os membros da comunidade. Assim, os valores hoje são referências para trabalhar com as atividades sociais na comunidade. Gasché (2010, p. 30) discorre sobre os valores sociais e assinala que os valores sociais são particulares e importantes e, para cada comunidade, eles se revelam de uma forma, dependendo do movimento da vida em dada comunidade, porque esses tais valores sociais “*abarcan y sintetizan*

los valores singulares decada pueblo o comunidad da los contenidos específicos de sus vivencias particulares”.

O que se observa tanto na documentação como nas falas no espaço da formação continuada do OEEi/UFMG, que eles acentuam esse jeito de ensinar trabalhando a partir dos valores é que o “Calendário é a forma de trabalhar do nosso jeito na escola; são as atividades do cotidiano; é diferente dos outros. A nossa forma de trabalhar na nossa escola é diferente de outros povos” (PROFESSORES PATAXÓ DA ALDEIA MUÃ MIMATXI, 2013, p. 6). Essa afirmação não poderia ser mais verdadeira, porque o Calendário é diferente e mostra o que contexto vive cotidianamente, a partir do que acontece em seu território, e essa é sua intenção, segundo os professores indígenas implicados nesse trabalho.

Consideramos importante esse jeito próprio de ensinar, como afirmam os professores indígenas; é encontrar formas de desconstruir o projeto colonial, e reconstruí-lo em bases equitativas, do saber, ser e das relações de poderes. Valemo-nos dos preceitos dos estudos latino-americanos da decolonização do pensamento, para produzir outras formas e lógicas de pensamentos, privilegiando a produção de epistemes próprias de cada grupo social, como foi mostrado ao longo das experiências de apropriação e interaprendizagem, onde cada povo fez sua ressignificação e sem deixar de lado dos elementos estruturantes do MII. E como já exposto, a intenção também é articular a episteme indígena com as demais epistemes em sentido equivalência de direitos iguais, rumo a uma cidadania intercultural (WALSH, 2009; QUIJANO, 2009; BERTELY BUSQUETS, 2011).

Assim o pensamento do professor Eder Possidônio nos dá uma ideia de como é importante trabalhar e produzir com suas próprias de acordo com seu contexto, professor Xakriabá da aldeia Rancharia:

[...] método indutivo como foi apresentado, a gente viu que como ele foi a proposta do método indutivo pelo professor Jorge Gasche, às vezes a gente não segue na linha porque a ideia é você a partir dele, como ele é bem, tá bem próximo do que a gente tava esperando, a gente é pra trabalhar neste sentido mas também com as adequações que é da realidade nossa né e você vê que às vezes a gente foge um pouquinho da linha de trabalho dele, ou às vezes a gente já cria outro procedimento e aí vai, mas a ideia é a partir disso né a gente chegar uma proposta de ensino que seja a cara nossa né, que seja né aquela escola né, aquela educação, aquele processo educativo que a gente tanto discute, rediscute, e fala e que às vezes na teoria é tão bonito, mas na prática o trem pega e vai ser dessa forma, tá sendo dessa forma [...] (CRUZ, 2013, p. 33).

Reafirmar o uso dessa metodologia, outros e novos conceitos, novas formas de ensino e de aprendizagem enriquece o trabalho com o Calendário. Como os próprios Pataxó sugerem,

“o aprender fazendo com as Atividades se torna arte gerando muitos valores” (PROFESSORES PATAXÓ DA ALDEIA MUÃ MIMATXI, 2013, p. 6).

Os Pataxó também apontam os desafios de se trabalhar com as atividades sociais a partir dos valores da vida. Eles revelam que para “fazer a ponte entre o conhecimento cultural e conhecimento ocidental” (PROFESSORES PATAXÓ DA ALDEIA MUÃ MIMATXI, 2013, p. 6), é preciso o uso da tecnologia, o uso de fontes pertinentes que, em grande medida, estão ausentes nas escolas. Apontam ainda a falta de recursos financeiros para comprar os materiais que poderiam usar para ajudar no trabalho. Assim como os Xacriabá sublinham os desafios, como trabalhar a teoria e a prática, sublinham também os envolvimento de outros professores e o tenso diálogo com a SEE-MG, como exposto acima, sobre essa nova forma de ensino e aprendizagem. Além disso, por vezes deixam transparecer que também há tensionamento com o vínculo com a comunidade, o que pôde ser notado nas conversas durante o processo de formação continuada. Porém, isso não fica declarado em suas falas nos documentos consultados.

Nesse sentido, as questões decorrentes dessas experiências de apropriações e interaprendizagens que cada experiência produziu foram uma produção própria de conhecimentos, do território socioculturais e das práticas coletivos. E, talvez, dessa forma serve projetá-los para além de suas fronteiras, em uma compreensão multifacetada, crítica e reflexiva.

A apropriação é tratada por Rockwell (2000) como coconstrução que possibilita a resignificação dos processos cultural, educacional e social, entre outros, na perspectiva de refletir criticamente sobre o caminho percorrido e a percorrer em conformidade com, por exemplo, um posicionamento visando uma educação que se quer construir e reconstruir constantemente com a participação conjunta dos sujeitos da comunidade indígena, para que todo esse processo possa se refletir na escola. Isso porque esse processo é carregado de sentido, significado, resignificação e perpassa a convivência cotidiana prática/espiritual, assim como atravessa a coconstrução de epistemes de cada contexto indígena. A apropriação potencializa a compreensão de que o MII gera mais ferramentas e signos que interligam fronteiras de conhecimentos os projetos educativos perspectivados pela comunidade (BERTELY BUSQUETS, 2011; ROCKWELL, 2000).

Essas fronteiras de conhecimentos produzidas pelas experiências de apropriações e interaprendizagens com o MII (TASSINARI, 2001), é possível ultrapassar o sentido de fronteiras, porque elas podem gerar diferentes (re)elaborações que direcionem novas práticas educativas. Com isso, o trânsito de conhecimentos circula e possibilita um alcance maior nos processos educativos como formas outras para experienciá-los no contexto situado. Um

exemplo, as relação social podem se reatualizar entre os professores, estudantes, sábios e sábias, entre outros, de dada comunidade, como na feitura das pesquisas colaborativas, e com seus resultados possibilitem uma as escolhas conjunta de quais elementos da cultura poderão ser escolarizado.

Nisso, pode-se deduzir que há uma base interior mais profunda nessas práticas construídas nas experiências. Assim, entende-se que o intuito dos professores indígenas na formação continuada desenvolve o que no MII é chamado de processo de explicitação dos conhecimentos próprios, no fazer das atividades sociais escolhidas para se trabalhar, posteriormente, a finalidade, é seguir rumo às etapas de articulação dos demais conhecimentos não indígenas, e porventura conceber e coconstruir esses aspectos dentro do mundo diverso da educação diferenciada. Isso é só para ilustrar alguns dos desafios.⁶⁶

Convém mencionar que uma das preocupações dos professores indígenas mineiros e baianos é o “como” no *fazer* uma atividade social atentando para os detalhes das explicitação do processo, mostrar seu passo a passo que dela deriva e quais podem ser os caminhos que a levam a se constituir em uma pesquisa colaborativa (quais os procedimentos, os instrumentos utilizados e como explicitar os dados obtidos, que serão adotados e, depois, trabalhados em sala de aula), conseqüentemente, a presença da teoria da atividade aparecem nesses processos explicados acima (LEONTIEV, 1978). Os professores entendem o MII como metodologia do Calendário Sociocultural.

Por isso, o que sobressai desse Calendário e das *tarjetas* para os professores indígenas de MG é como será feita a atividade social. A isso, chamam de metodologia, o que não significa que desprezem a teoria. Pode significar que eles envolvem a teoria na metodologia, pois sabe-se que teoria e prática são instâncias diferentes, mas que se complementam; uma ilumina a outra, no que podemos chamar de práxis. Talvez, denominar todo o processo do MII somente de metodologia seja a possibilidade de e os arranjos de compreensões distintas e ressignificações dos professores de MG e BA, e também para eles fosse a maneira mais fácil para de apropriar-se da proposta intercultural do Calendário.

Assim, o Calendário vai sendo estudado e conduzido no interior das experiências práticas das atividades socioculturais, chamada somente por metodologia que se revela flexível e permite a cocriação de alternativas e estratégias educativas várias.

Concordo com Sartorello (2013a, p. 125) quando ele toca também nessa questão:

⁶⁶ Nota de Caderno de Campo: argumentos observados nas Práticas de Convivência com os professores indígenas em formação continuada, nos vários encontros, desde 2010, na UFMG e em suas comunidades.

no obstante su “desafortunado” nombre de pila, el MII (Gasché, 2008a y 2008b) no es un conjunto ordenado y rígido de reglas, procedimientos y herramientas pedagógicas para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan “dentro” de un salón de clase, sino un enfoque político, epistémico y pedagógico integral para generar aprendizajes socioculturalmente significativos a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que los habitantes de una comunidad indígena realizan en el territorio comunitario. Es por ello que los educadores comunitarios y los acompañantes académicos que trabajamos con este “método” en las escuelas indígenas de México solemos considerarlo como un paradigma, o bien como una filosofía educativa. De esa forma queremos destacar su flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos socioculturales y su versatilidad para articularse con las diferentes pedagogías indígenas con las que ha estado interactuando e inter-aprendiendo en tierras mexicanas.

Quiçá, essa forma que os professores indígenas mineiros e baianos querem nos indicar, tal como o Calendário é desenvolvido por eles, pode reduzir as tensões ao entender que, na contemporaneidade, as verdades científicas podem ser de outra natureza, ou ao menos podem acompanhar as constantes transformações e novas perguntas sobre os urgentes desafios que são colocados pelos atuais fenômenos sociais emergentes. Como os elementos estruturantes do MII poderia ser chamado por outro nome, por exemplo, a acepção de metodologia arraigada intercultural, como propõe Sartorello (2013a).

Assim, a escola não só participa das práticas socioculturais da comunidade, como também pesquisa seus elementos mais relevantes, que são estudados nas escolas e ajudam a compor os conteúdos da escolarização, numa tentativa de articulação dos conhecimentos próprios com os demais conhecimentos historicamente construídos.

O professor Eder vê assim essa questão:

“Acho que é uma experiência nova também, mas eu acredito que com esse início, agora, dá pra gente tomar um rumo; nós já temos bastante material produzido. Agora falta ainda sentar, analisar, ver o que ainda está faltando para a gente está construindo este Calendário” (CRUZ, 2013, p. 24).

A professora Diana reafirma essa argumentação:

“A gente não deixa de trabalhar outros assuntos que os meninos precisam do conhecimento de mundo também né, a gente trabalha das atividades e tenta aprofundar né os outros assuntos também né, a gente vai, pesquisa mesmo nos livros e aprofunda no assunto, não fica só no que acontece na aldeia né, então a gente vê que tem sempre ligação né do que tá acontecendo e as coisas que tá acontecendo no mundo também né, preocupação nossa no momento do planejamento a gente já começa a discutir isso já começa a fazer o que vai ser trabalhado né de conteúdo escolar” (CRUZ, 2013, p. 27).

Segundo Gasché (2008a), só a prática discursiva da cultura indígena não garante, de modo algum, o efeito de valorização dessa cultura, mas é a prática de convivência e de conhecimentos que a torna um laço mais forte e possibilita que a escola saia da contradição entre os discursos e suas práticas diárias.

Contudo, na formação continuada do OEEI/UGMG, o trabalho ocorre sem pressa, mas de maneira gradativa. Com isso, não é possível querer tentar desejar um resultado parecido com o contexto mexicano. E nem é essa a intenção, pelas razões já apresentadas.

Outro aspecto importante é que, em toda essa discussão, a comunidade necessita formar politicamente seus membros. Esse seria um caminho necessário para enfrentar os embates e estratégias alheios à comunidade, que se revelam perversos desde tempos imemoriais. Concordamos com D'Angelis (2000, p. 6) que retifica o “compromisso político com a transformação social”, e nesse sentido, assevera “para a construção da *autonomia*, como decorrência de um princípio político-pedagógico da proposta: educar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua construção (D'ANGELIS, 2000, p. 6, grifo meu).

5 AS EXPERIÊNCIAS COM O MII NO MÉXICO NO ROCESSO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: DIPLOMADOS

Este capítulo é o desdobramento do capítulo 4, no qual foram apresentadas as condições que possibilitaram a apropriação e momentos de interaprendizagem no processo de formação continuada com os aportes do MII no Brasil, especificamente nos estados de MG e BA.

Na continuidade de apresentar essas experiências, este capítulo mostra as ações de formação continuada, porém em outro formato inscrito no interior do Curso dos Diplomados⁶⁷, que aconteceu no município de Tehuacán, estado de Puebla, onde fiz toda minha pesquisa de imersão no campo. Tenta-se evidenciar os aspectos que que por vezes aproximam e distanciam a formação continuada nos dois países.

Como o anterior, este capítulo faz uma descrição analítica dos fragmentos-chave do que vivemos, do que interaprendemos, de como nos apropriamos, da proposta do MII nos Diplomados. Mesmo com o objetivo de pesquisar, eu também me formei no Curso de Diplomados, aproveitando a formação oferecida quase até o final de minha permanência no México. Porém, falo do lugar especificamente observando a formação dos professores indígenas mexicanos.

Dessa maneira, procura-se destacar quais são foram as possibilidades que permitiram um diálogo em que o México comunica suas experiências formativas ao Brasil, por exemplo, como elas podem ajudar a impulsionar, apoiar e repensar as experiências na formação continuada e na atuação dos professores indígenas no Brasil sob a perspectiva teórico-metodológico-prática do método e, a partir disso, criar possíveis condições com vistas a apropriação e interaprendizagem nas experiências brasileiras.

5.1 Os diplomados: contexto de formação continuada

Para começo de conversa, salientamos mais uma vez que entremeamos as narrativas dos coautores de pesquisa, segundo sua percepção em situação apresentada. A pretensão, como no capítulo 4, é tecer um texto contínuo na intenção de costurar possibilidade de uma produção conjunta entre falas e as escritas pertinentes à tese, o longo do capítulo. Essa forma de costurada usam novamente a forma como as autoras Teixeira e Pádua (2006) tecem as narrativas dos coautores e da pesquisadora.

⁶⁷ Nesta tese, usa-se ora Diplomados, ora curso.

O processo de formação continuada de professores indígenas com o MII no México é formalizado em dois cursos chamados Diplomados. A descrição analítica deste estudo se debruça sobre os Diplomados conhecidos como a quarta geração, que ocorreu no município de Tehuacán. Nesse espaço, fiz minha imersão no campo em um período de dez meses, de outubro de 2014 a agosto de 2015.

No México, entende-se por diplomado, de modo geral, um curso que oferece uma formação contínua, pois naquele país não se usa a expressão continuada em qualquer área de conhecimento.

A formação contínua é utilizada em outros países como Portugal, como esclarecem Formisinho e Araujo (2011), que dizem que a formação contínua parte de um processo integrado e contínuo e que pode permitir uma profissionalização mais concordante com os desafios da sociedade contemporânea. No México, como visto adiante, o processo de formação contínua é também conhecido como capacitação.

Já Marcelo-Garcia (2009) defende uma concepção semelhante, acrescentando a lógica de desenvolvimento profissional, que guarda um conceito mais amplo. Na conceptualização do autor, é uma ação processual e percebemos que ultrapassa a capacitação que permite ao professor desenvolver-se pessoal e profissionalmente e permite apropriar-se nos dos procesos que ocorrem cotidianamente, primeiro nos contextos que estão situados e, depois, articulando esas experiências com outros elementos do contexto envolto. E, por isso, escolhemos trabalhar com a nomenclatura da concepção de formação continuada ao analisar as experiências dos Diplomados.

Nesse sentido, então, trabalhamos com a possibilidade que nos oferece essa concepção. Não nos parece que os termos utilizados essa formação no México e no Brasil possa distanciar ou sobrepor as duas formações pesquisadas, pois essas duas expressões são semelhantes na intencionalidade de aprofundar os conhecimentos que emergiram em relação à diversidade social e à diferença como aspecto político. Pois ambas as experiências proporcionam situações de aprendizagem características similares, visando o aprofundamento das experiências vividas no exercício da docência, planejadas sistematicamente com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores, e singular (MARCELO-GARCIA, 2009).

Na formação continuada do México, usa-se diplomados no plural porque são dois articulados em um, interligados e sequenciados entre si, e acontecem ao mesmo tempo, quais sejam: *Diplomado Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena* e *Diplomado Certificación de Competencias para el Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*. Esses Diplomados são concebidos com o objetivo de discutir, refletir e apropriar-se

especificamente da práxis político-pedagógica com o MII e partem das realidade e relações sociais, interculturais e investigação no contexto situado, explicitação e sistematização dos saberes/conhecimentos sociolinguísticos e culturais. Oficialmente, eles são desenhados com conteúdos programáticos distintos e complementares. Mas, no cotidiano, os participantes os denominam apenas de Curso ou Diplomado, no singular,

As turmas dos Diplomados são chamadas de geração. É interessante notar que, desde a “primeira geração”, os Diplomados conservam os mesmos nomes mencionados acima. Nas primeira e segunda gerações, as preocupações daquele momento giraram em torno da questão sociolinguística indígena e dos processos de *“dominación-sumisión, interaprendizaje, intercomprensión, interculturalidad asimétrica vs. la interculturalidad apolítica o ‘angelical’, ambivalencia, praxis de resistencia, democracia activa y una posición sintáctica de la cultura, centrada en la praxis”* (PODESTÁ SIRI, 2012, p. 21).

Esses assuntos continuam atuais, pois, como visto no capítulo 3, trata-se de processos que fazem parte do projeto colonial que tanto o México como o Brasil vivenciaram, assim como em toda a América Latina. E, como dito no capítulo 4, nesse projeto colonial não era importante trabalhar e produzir epistemes próprias dentro das experiências de formação de professores indígenas, assim o jeito próprio de ensino aprendizagem deles com a proposta intercultural com o MII resulta da apropriação e de interaprendizagens, na produção dessas epistemes na construção de seus próprios conhecimentos, e a partir deles é que se amplia na para a conexão com outras tradições de conhecimentos (ROCKWELL, 2010; 2011).

Essa noção no interior das experiências teórico-práticas dentro das práticas de conhecimentos e prática de convivência, que prenunciam com os preceitos dos estudos de decolonização do saber, do ser e das relações de poderes, e esses estudos podem ser uma possibilidade a mais na perspectiva de uma escola efetivamente diferenciada, acolhendo todos os conflitos que advém dessa nova forma de pensar a educação escolar. Pois, nela, como já foi dito, entram dimensões da compreensão de mundo de cada contexto sociocultural.

Faz-se aqui um aparte para um entendimento de qual é o lugar do conflito e negociações que se fala aqui. Para entendê-los nas relações sociais, tomamos em conta que esses conflitos estão, na maioria das vezes nos entre-lugares (BHABHA, 1998) na dimensão latente ou desencadeada. Por exemplo, no fronte desses conflitos e suas negociações que são feitas pelos professores, primeiro observa-se o enfrentamento das questão com si mesmo, do seu *ser* indígena, que nem que passa por um processo de naturalização, e por vezes, ao contrário disso, podemos perceber o modo se *ser* e agir no mundo, ao ouvir nos diálogos nos entre-lugares, como ilustração, no comportamento, nos gestos, etc.

A isso se chama ambivalência.

Gasché (2008a; 2008b) declara que a ambivalência pode ser explicada no processo da convivência da pessoa consigo mesma em que interioriza processos de submissão, sujeição e dominação nas vivências dos próprios professores com sua origem, sua subjetividade identitária, cultural e linguística, isso dentro de uma sociedade assimétrica e desigual, onde a sociedade nacional se sobrepõe às outras sociedades, como as indígenas. E, para demarcar esse não é um privilégio dos povos indígenas, as pessoas não indígenas também experimentam e se expressam ambivalentemente (GASCHÉ, 2008a; 2008b).

Importa colocar a questão de ambivalência porque é um termo bastante marcado nas narrativas e no próprio espaço de formação dentro dos Diplomados. Taxis Salazar (2009) relata que os Diplomados foram inspirados nas experiências dos professores da UNEM/EI, quando a associação da UNEM/EI recebeu o prêmio Bartolomé de las Casas, doado pelo professor Miguel León Portilla. Foi nesse momento que os professores da UNEM/EI começaram a desenhar as primeiras *Tarjetas de auto-Interapredizaje*⁶⁸, já experimentando o MII nessa elaboração, como aludido no capítulo 2.

A professora indígena Eusebia participou da primeira geração (cf. BERTELY BUSQUETS, 2001) dos Diplomados entre os anos de 2007-2008. Hoje ela é professora acompanhante dos diplomados no estado de Puebla. Essa primeira geração iniciou no âmbito da *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, unidade 211, inseridos no curso de graduação *Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI)*, na cidade de Puebla. Essa formação foi desenvolvida no interior do currículo oficial do curso, como uma experiência-piloto.

Na época, Eusebia era estudante do sexto semestre da LEPEPMI. Ela revela que o curso era “*la posibilidad de ser diseñadores de las Tarjetas de auto-aprendizaje*”. E acrescenta que “*ingresar al proyecto fue una oportunidad que derivó que un grupo numeroso y del cual sólo 19 estudiantes (conseguiram entrar)*” (TEXIS SALAZAR, 2009, p. 45-46). Esses estudantes foram assistidos por assessores indígenas e não indígenas, nos chamados pares pedagógicos, o que era recomendado nos pressupostos do MII.

A UPN-211 o apoiou com recursos de infraestrutura. Podestá Siri, então docente dessa universidade, conseguiu o apoio de pessoas que já tinham contato ou estavam tomando contato com o MII, para ajudá-la nessa empreitada. Podestá Siri, mais tarde, se tornaria dentro de um

⁶⁸ Também participaram alunos das oficinas de elaboração das *tarjetas* o “Colectivo Las Abejas, ECIDEA”, com a colaboração da Organização de Estados Iberoamericanos (OEI), a Coordenação Intercultural Bilíngue da SEP, a Fundação Kellogg e a Editora Santillana.

novo formato dos Diplomados, externo ao âmbito da UPN-211, a coordenadora do estado de Puebla e responsável, junto com a coordenadoria geral e da UNEM/EI, pela formação de professores indígenas nos Diplomados.

Eusebia relatou ainda que os primeiros Diplomados tiveram diferentes etapas, uma importante forma de ingresso em tal curso era falar uma língua indígena. Na primeira, foi feita a leitura dos pressupostos teórico-metodológicos dos elementos que compunham o MII. Ela apontou também que assistiram a videoconferências com as explicações de Gasché e Jessica Martinez. “*Las lecturas y las videoconferências tuvieron el objetivo de pensar una nueva educación intercultural bilingüe*” (TEXIS SALAZAR, 2009, p. 32). Assim, nesses primeiros estudos, “*las lecturas en un principio fueran difíciles porque existían conceptos que no entendía, como interculturalidad, reciprocidad, ambivalencia, dominación sumisión y alteridad*” (TEXIS SALAZAR, 2009, p. 32).

Nas leituras feitas na primeira geração dos Diplomados, além dos pressupostos teóricos e termos da metodologia do MII, foram estudados os artigos da Convenção 169 da OIT. Eusebia comenta que “*ibamos leyendo y con las asesorías fui entendiendo los diferentes conceptos*” (TEXIS SALAZAR, 2009, p. 32). Gasché (apud TEXIS SALAZAR, 29009) tentava aproximar os conceitos do MII das situações vividas no mundo indígena. Pelo que se percebe, esses Diplomados começaram com um investimento mais teórico do que prático, além do sociolinguístico, que está fortemente de acordo com a política educacional aos povos indígenas do México. Outra questão que Eusebia ressaltava eram as discussões e reflexões sobre a ambivalência, que comentamos acima, tema que atravessa até hoje os Diplomados em Tehuacán, Puebla. Essa dificuldade de entender os conceitos que permeiam o MII, em grande medida, também acontece frequentemente entre os professores mineiros e baianos no Brasil, porém são sendo apropriados aos poucos

Já a segunda geração aconteceu nos anos de 2009-2010⁶⁹, também no âmbito da UPN-211, no mesmo Curso, com mesmo nome e formato do planejamento de formação. É importante salientar que as duas gerações de Diplomados na UPN-211 foram referências para os Diplomados subsequentes, que hoje ocorrem em outras instâncias externas, pois eles não aconteceram mais no âmbito da UPN-211,

Nos anos seguintes, o prosseguimento dos Diplomados foi desenvolvido em outros estados como Oaxaca, Yucatán e Michoacán, porém não os detalharemos neste estudo.

⁶⁹ Informação dada por Eusebia Taxis Salazar, na entrevista concedida em abril de 2015.

A terceira geração teve lugar nos anos de 2013-2014, em outro formato de desenvolvimento. A partir de então, os referidos Diplomados se articulam formalmente via projeto de pesquisa do CIESAS que se desenvolve no âmbito da componente *Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*, parte integrante dos projetos desenvolvidos no *Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCVF)*, localizado na *Casa Chata*, no CIESAS, da unidade do Distrito Federal (DF).

Com essa nova configuração, o CIESAS trabalha em parceria e firma convênio com a *Dirección General de Educación Indígena (DGEI)*, a *Secretaría de Educación Pública (SEP)*, a *Dirección de la Educación Indígena (DEI)*, da SEP, do Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, e com a associação docente *Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI)*, de Chiapas. Na realidade, nessa terceira geração os Diplomados foram divididos simultaneamente em três regiões do estado de Puebla, quais sejam: Tehuacán, Huachinango e Textitlán.

Vale destacar que o atual projeto da quarta geração, aqui analisado, é composto por outras instituições. Além da DGEI, DEI-Puebla, UNEM/EI, conta ainda com alguns professores investigadores do sistema nacional CIESAS, que estão diretamente ligados a esses Diplomados. São eles: o CIESAS-Sureste (Chiapas) e o CIESAS-Pacífico-Sur (Oaxaca). Colabora também o *Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana del Perú (IIAP)*.

O projeto é coordenado pela REDIIN, que faz parte do LLCVF/CIESAS, resultante dos projetos empreendidos na formação continuada de professores indígenas e que congrega os professores indígenas já formados nos Diplomados, os que estão se formando, entre outros professores e pesquisadores indígenas e não indígenas. A coordenação geral está a cargo de María Bertely Busquets (BERTELY BUSQUETS, 2015).

Figura 24 – Os cinco estados mexicanos que trabalham com o MII



Fonte: Minha autoria.

Vale destacar que no mapa acima os cinco estados implicados no trabalho da REDIIN estão localizados a partir do centro ao sul do país. Como se pode ver, ainda não se articulou nenhum trabalho na região norte do México.

5.2 De que lugar, para que, com qual finalidade e de quem falo: a quarta geração dos Diplomados em Tehuacán

Por que o projeto experimental dos Diplomados começou a partir de Puebla? Podestá Siri (2011, p. 89-90) assim se manifesta a este respeito:

Puebla como estado y lugar donde se localiza la sede de la UPN fue seleccionada debido a la diversidad lingüística y cultural que manifiesta. Se hablan más de cinco lenguas (chocho e popoloca; mextecas, otomí e náuhautl -74%-; totonaco e outras línguas debido a las migraciones) que se reproducen en territorios ancestrales. Sin embargo hoy en día más de treinta y dos lenguas que forman parte de la sesenta y ocho agrupaciones (INALI, 2008) convergen en la ciudad capital, dando lugar a una de las tres ciudades más numerosas a nivel nacional con población migrante inter-externa. Esto coloca Puebla como un estado que debemos analizar con detenimiento por la alta relevancia que la educación indígena juega en el contexto nacional ya que ocupa el quinto lugar con mayor cantidad de niños indígenas.

Podemos perceber, pela fala de Podestá Siri (2011), que nos primeiros Diplomados uma das questões objetivadas para ingressar nessa formação continuada era a dos professores que já estavam no exercício da docência e que preferencialmente falassem uma língua indígena, segundo orientação da política educacional mexicana direcionada aos povos indígenas, conhecida como *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB).

Figura 25 – O estado de Puebla

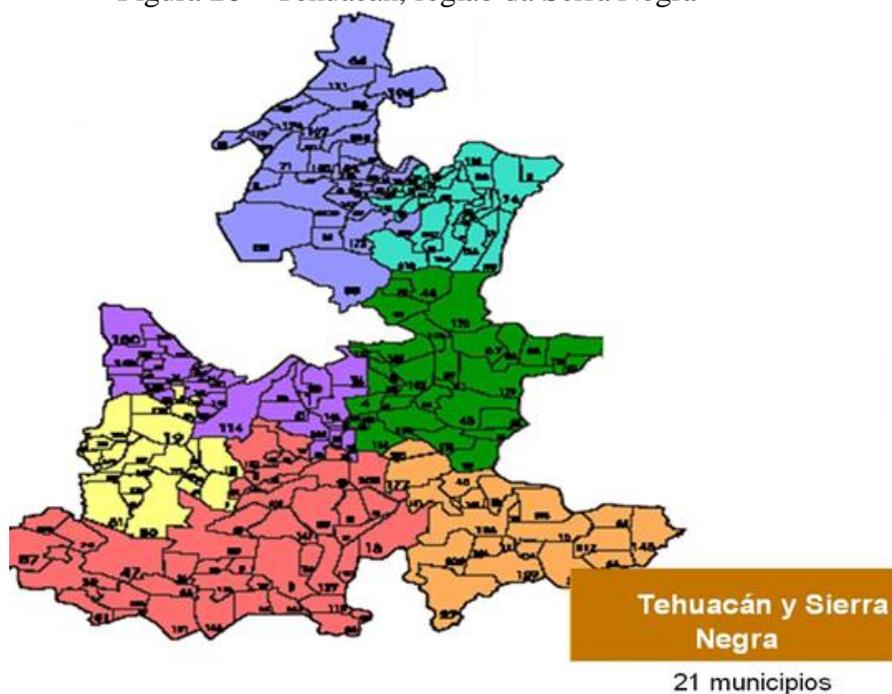


Fonte: Minha autoria.

Esse é o local de onde falo: Tehuacán,⁷⁰ município situado na região da Serra Negra, estado de Puebla, México.

⁷⁰ Da Cidade do México até Tehuacán são cinco horas de viagem de ônibus. Era essa distância que percorríamos quase todos os sábados durante minha permanência no México.

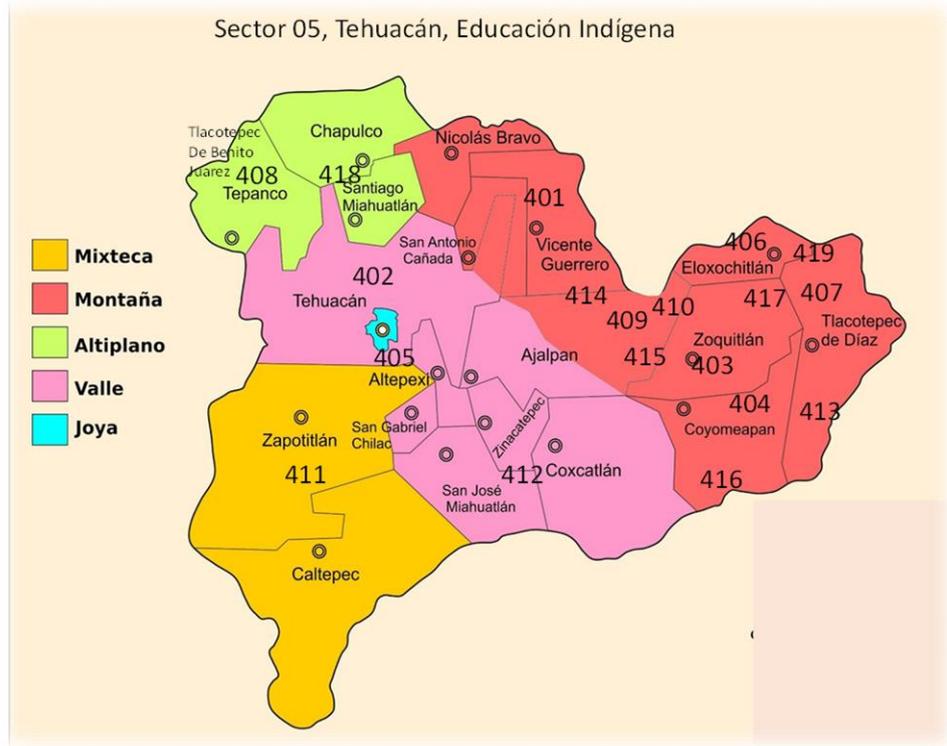
Figura 26 – Tehuacán, região da Serra Negra



Fonte: Minha autoria.

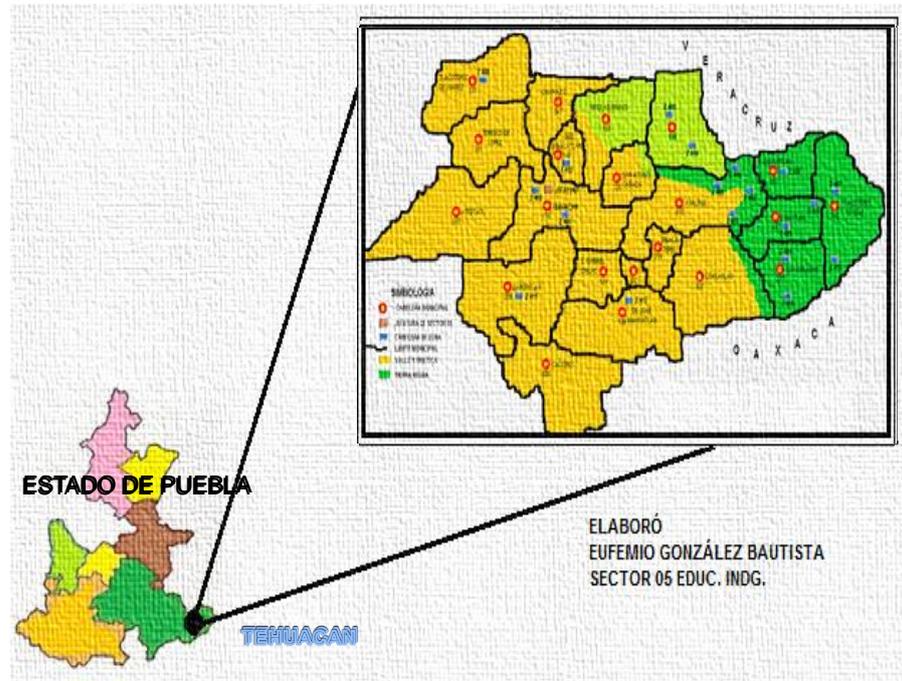
Os Diplomados da quarta geração, como dito acima, foram realizados no *Centro de Educación Primaria y Capacitación para Niños y Niñas Indígenas "Porfirio Cordero Pérez"*, internato que atende a estudantes indígenas. Nesse local também funciona a *Jefatura de Sector 5 de la Educación Indígena*, que coordena as 419 zonas de escolas indígenas da região de Tehuacán.

Figura 27 – A divisão das zonas das escolas indígenas na região de Tehuacán



Fonte: Jefatura de Sector 5 de la Educación Indígena, 2015, s/p.

Figura 28 – A cobertura das regiões atendidas pela Jefatura de Sector 5 de la Educación Indígena



Fonte: Jefatura de Sector 5 de la Educación Indígena, 2015, s/p.

Cabe ressaltar que, no projeto para a quarta geração dos Diplomados, foi concebida uma nova proposta experimental que mudava a denominação para *Laboratorio de Interaprendizajes para la Co-teorización del Método Inductivo Intercultural*, com o intuito de ressignificação dos Diplomados. Essa nova proposta, pelo que que compreendi, era como para que os professores ressignificavam ou coteorizassem suas experiências com o MII, por exemplo, como essas experiências docentes, ao longo do tempo se reverberava nas escolas e nas comunidades. A partir da ressignificação que pudessem fazer, possivelmente podia-se, assim, pensar que conceitos e práticas, ao longo do tempo, foram eram apropriados pelos professores que trabalham com o MII para orientar a nova formação.

Dessa feita, lançaram um olhar sobre sua própria prática docente, o antes e como estavam até aquele momento. Como disse a professora Elena, *“a través de un ejercicio de sinceridad muy valiente, analizaron en profundidad los materiales producidos por generaciones anteriores”*.

Outro objetivo declarado era a ideia de elaborar um “dicionário terminológico-conceitual vivo do MII”⁷¹: a isso se refere a noção de coteorização como aponta Sartorello (2013a), isto é, o trabalho resultante da coconstrução com teoria, metodologia e as práticas que Gasché usava na sua assessoria, se valia ainda com o apoio dos professores da UNEM/EI, desde que o MII foi aceito como proposta político-pedagógica por eles, talvez essa coteorização seja a forma como o MII foi sendo apropriado e interaprendido ao longo do tempo. Mas essa proposta em relação ao nome ficou no campo da tentativa, mas outras ações foram colocadas em prática (SARTORELLO, 2013a).

Ressalta-se que uma das ações foi o planejamento que foi sendo construído coletivamente como indica o depoimento de Jesús Marínez:

“Como yo iba a venir pues también me lo mandan a mí, ahí está, si hay que agregarle, quitarle algo entonces... así se construyó esta parte de esta generación, así se construyó el plan de trabajo, de esa manera participé no como, leyendo y sugiriendo también, parte de que entendía porque también había partes pues que no”.

E outras ações se observaram a ser trabalhada em sala de aula e nas oficinas presenciais, pois os professores formadores já tinham uma bagagem considerável de experiências na formação e no acompanhamento com os professores anteriores.

⁷¹ Conforme a fala de María Bertely Busquets na reunião de abertura dos Diplomados em outubro de 2014.

Porém, para efeitos formais, os Diplomados da quarta geração se mantiveram no mesmo formato que os anteriores, assim como o plano de estudos e conteúdos programáticos e na certificação dos diplomantes.

Conforme já mencionado, esse é o segundo curso de formação continuada com o MII que aconteceu em Tehuacán. Somente para termos uma ideia de como os professores são convidados a participar da formação continuada com o MII, na convocatória relativa à chamada da terceira geração dos Diplomados (2013-2014), divulgada pela Secretaria Pública de Educação de Puebla (DEI-Puebla), os Diplomados fazem parte dos cursos de capacitação da DGEI, da SEP do estado de Puebla e da DEI. Essa política pública educacional de formação continuada, no México abrange todos os professores do país, incluindo os professores indígenas, mas há algumas ações de formação continuada somente para professores indígenas. Percebemos que no caso brasileiro, há mais políticas públicas que visam à formação de professores indígenas como uma modalidade específica, levando em conta uma forma diferenciada de formação, como foram já retratadas antes (SECADI, 2016).

Nesse formato de formação, na convocatória para os Diplomados, divulgada pela SEP do estado de Puebla e pela DEI da região de Tehuacán, consta o termo “Curso de capacitação”, pois ele está de acordo com as políticas de formação de professores para a certificação das competências docentes para os professores indígenas. No estado de Puebla, especialmente no caso da região de Tehuacán, estes Diplomados são parte do *Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural* (PAED), da DEI-Puebla.

O desenvolvimento profissional dos professores indígenas aportado pela SEP, segundo Torres Hernández (2015), está em no conjunto de ações formativas continuadas no que visa, principalmente, capacitar, concordante com as reformas curriculares, para o apoio didático e a melhoria na gestão da escola. Conforme Torres Hernández (2015, p. 89), esse conjunto de ações formativas está de acordo com a política educacional “*Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), como el Sistema Nacional de Formación Continua para Maestros en Servicio, incluyeron en la formación conceptos como capacitación, actualización y superación profesional*” (TORRES HERNÁNDEZ, 2015, p. 89).

Atualmente, com a recente reforma educativa no México, foi criada a *Ley General del Servicio Profesional Docente* (SPD), que aponta a avaliação dos professores como central no desempenho profissional e traz novamente a questão linguística, ou seja, o domínio integral de uma língua indígena para que os professores indígenas sejam avaliados como aptos a serem

“professores indígenas” (TORREZ HERNÁNDEZ, 2015, p. 89). Essa reforma não foi bem recebida pelos professores indígenas, pois argumentam que ela é somente uma reforma laboral, não aporta apoio para o desenvolvimento profissional, entre outras dimensões de formação importantes para os professores, como os recursos materiais para alcançar tais objetivos da reforma.

É importante falar de tal convocatória para se ter uma ideia de como é divulgada a chamada dos professores indígenas para os Diplomados. Na quarta geração, a convocatória foi similar à dos Diplomados da turma anterior. E entre a terceira e a quarta geração, o intervalo foi de cinco meses.

A convocatória informa que o objetivo dos Diplomados impulsionados por essas parcerias é

Desarrollar en los (las) docentes y los (las) ADDs, competencias pedagógicas que les permitan apropiarse del Método Inductivo Intercultural (MII) partiendo de la investigación, explicitación y sistematización de los conocimientos indígenas y su articulación con el conocimiento escolar, por medio de actividades prácticas y el diseño de materiales educativos” (MÉXICO, 2013, s/p.).

De acordo com a citada convocatória, os docentes indígenas que estavam sendo convidados a participar dos Diplomados deveriam estar atuando nos seguintes níveis escolares: *preescolar, primaria y Asesores Académicos del sistema indígena (ADDs)*.⁷²

Supõe-se, pelo curto espaço de tempo entre um e outro, que houvesse uma demanda considerável para esses a realização desses Diplomados, e supõe-se ainda que esse curso, na perspectiva do MII, está alinhado com as diretrizes de formação continuada dos professores indígenas, na região de Tehuacán, e também que os Diplomados alcançam seus objetivos formativos, na ótica da DEI-Puebla, do CIESAS REDIIN.

A convocatória garante que a participação é voluntária para os professores indígenas interessados em fazê-lo. Para ingressar no curso, eles se submetem-se a um processo seletivo baseado em alguns critérios, como, por exemplo, o desempenho dos afazeres educativos nos contextos indígenas, interculturais e na diversidade, em especial, em aspectos como linguísticos e culturais. E, em concordância com a política da EIB, o fato de o professor falar uma língua indígena, como já mencionamos, ainda tem um peso relevante.

⁷² Um esclarecimento sobre os níveis escolares solicitados, quando traduzidos para o sistema educacional brasileiro: pré-escolar (educação infantil); primário (ensino fundamental) e *asesores académicos del sistema indígena* (assessor técnico pedagógico): os profissionais da educação que são lotados nas escolas indígenas, mas prestam serviços às diversas instituições do Estado, por exemplo, em secretarias estaduais de educação.

Antes do início formal dos Diplomados, foi realizada uma reunião cuja finalidade era explicar o que eram os Diplomados, assim como esclarecer como seria o seu funcionamento, como estava sendo pensada sua estrutura, seus conteúdos programáticos, seus objetivos, etc. Nela, estavam presentes os cursistas, os professores formadores indígenas e não indígenas, a coordenadora geral do projeto, a assessora financeira do projeto, os acompanhantes não indígenas, os representantes da DEI-Puebla e da DGEI, e esta pesquisadora. A reunião aconteceu em 18 de outubro de 2014. Na primeira reunião de apresentação dos Diplomados em Tehuacán, Stefano Sartorello expressou sua opinião em *e-mail*⁷³ trocado com a equipe envolvida com os Diplomados:

La reunión fue un éxito ya que participaron alrededor de 40 maestr@s, la mayoría jóvenes, muy interesados en este proceso de formación. Llegaron también dos exdiplomantes [...] Participamos Juan, Elena, Toña, Julia y yo explicando con palabras, videos e imágenes en qué consiste la propuesta de formación, sus antecedentes, instituciones involucradas y otros detalles del caso. [...] los maestros se veían interesados y atentos. Hubo comentarios breves pero positivos de su parte. Yesid (da DGEI) cerró el evento con palabras inteligentes y motivadoras y se ve que está comprometido con el proceso. No cabe duda de que las relaciones que has estado tejiendo con la DGEI nos dan un cobijo importante. De parte de la DEI asistió el jefe de sector de Tehuacán, quien participó con una intervención sencilla pero apropiada.

Nessa reunião, estiveram presente 34 professores indígenas interessados em participar dos Diplomados. Além disso, ressaltou aqui a participação nas falas de quase todos os professores na reunião colocando cada um o seu interesse em participar. Outro ponto significativo foi certa expectativa demonstrada pelos professores, segundo mencionou a professora Catalina: *“Cuando recién entré, escuchar a María, a Estefano, a todos ustedes del equipo y yo digo, los veo muy animosos y creo que es un buen principio siempre los vi muy seguros de lo que decían y eso te transmite la curiosidad de saber que viene más allá”*.

5.3 O Plano de Estudos dos Diplomados

Destacam-se, aqui, os aspectos centrais do Plano de Estudos dos Diplomados. Esse plano articula os dois Diplomados, mas cada qual com seus conteúdos programáticos.

Segundo o Plano de Estudos exposto abaixo, cada Diplomado é conformado em quatro módulos. Assim, a proposição do curso é que os módulos sejam cursados de forma sequenciada,

⁷³ A equipe que formava os Diplomados trocava *e-mails* frequentemente. Era por esse canal que a comunicação era realizada majoritariamente.

sendo que cada módulo. Para cada Diplomado segundo o plano, reserva-se um período de cinco meses de duração e, assim, o tempo previsto para o encerramento totaliza dez meses. A última sessão dos Diplomados é reservada para a cerimônia de encerramento. Portanto, nesse formato os diplomantes certificam-se com dois diplomas em um único curso.

O período do curso é previsto para acontecer em 10 meses, conforme indica o Plano de Ensino. Assim, o início foi em 24 de outubro de 2014 e seu término deu-se em 11 de outubro de 2015. Portanto, excedeu sua previsão inicial e encerrou com mais de dois meses de atraso. Excepcionalmente, devido a problemas financeiros no CIESAS, houve esse nesse intervalo.

No primeiro Diplomado, *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena*, consta no plano uma carga horária de 40 horas, pois cada aula contempla quatro sessões. As aulas presenciais são de, aproximadamente, cinco horas, totalizando 28 sessões ao todo. Elas acontecem aos sábados.

O Diplomado *Certificación de Competencias para el Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües* é ministrado por meio de oficinas presenciais em práticas. São três ao todo. Na execução desse Diplomado, não tem uma carga horária específica em sua realização no dia a dia, porque, muitas vezes, começa pela manhã e avançam pela noite, conforme o que o grupo acorda entre si.

A configuração do Plano de Estudos revela os conteúdos programáticos que se desdobram no transcurso das sessões. Segundo Bertely Busquets (2015), esses conteúdos não tiveram mudanças significativas desde as primeiras edições.

Os conteúdos programáticos do Diplomado 1, *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena*, foram assim configurados:

- **Módulo 1:** *Pedagogía Inductiva Intercultural y filosofía política del proyecto.*
- **Módulo 2:** *Investigación y explicitación de conocimientos y significados indígenas.*
- **Módulo 3:** *Trabajo de investigación y de campo en y con comunidades y escuelas.*
- **Módulo 4:** *Sistematización de conocimientos y significados indígenas.*

Por sua vez, os conteúdos programáticos do Diplomado 2, *Certificación de Competencias para el Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*, foram assim configurados:

- **Módulo 1:** *Planeación didáctica y Método Inductivo Intercultural.*
- **Módulo 2:** *Secuencia didáctica y Método Inductivo Intercultural.*
- **Módulo 3:** *Diseño de Calendarios Socionaturales y Tarjetas de Auto-Interaprendizaje.*

- **Módulo 4:** *Propuesta pedagógica y validación de materiales educativos en comunidades y escuelas.*

De acordo com o Plano de Estudos e os conteúdos programáticos apresentados, o propósito desse sequenciamento é favorecer e articular o desenvolvimento de conhecimentos que são produzidos no decorrer dos cursos. E também promover a formação pela pesquisa colaborativa com vistas à participação dos membros da comunidade na identificação ou feitura das atividades sociais cotidianas que emergem da lógica própria da natureza que se traduz num determinado território, e ajudam a conformá-los segundo sua cultura, sua educação, etc., para gerar o exercício de aspectos como de possível recuperação e revalorização linguística, cultural, educativa, política, econômica, filosófica, ética ambiental, ecológica, intercultural, sociolinguística, aspectos do ser, do saber e das relações de poderes, e contribuir para a formação continuada dos professores indígenas.

Segundo o Plano de Estudos, a sequencialidade era garantida porque aconteceria em todos os sábados. No decorrer do curso, os assuntos que estavam previstos eram discutidos com flexibilidade de tempo para que a aula se tornasse um espaço de diálogo reflexivo e ser apropriado aos poucos.

Apesar de existir uma elaboração dos conteúdos programáticos, percebi nas sessões dos sábados e nas oficinas presenciais que, na prática, esses conteúdos não seguem rigorosamente a sequência que consta no Plano de Estudos. Isso, provavelmente, resulta de alguns fatores: cada contexto de formação dos Diplomados recebe diplomantes de lugares diversos que trazem consigo questões várias. Portanto, as situações de aprendizagem nos Diplomados são únicas. Essa constatação foi apontada pela professora Catalina:

“Por qué no tienen caso de que sigas con la misma metodología: de tener los mismos materiales y leerlos y vas a seguir como la UPN que te dan materiales teóricos, lecturas pero está bien lo teórico porque si no como te vas a guiar o respaldar tus acciones, pero esta cuestión de lo práctico y de conocerte a ti y ver que eres de aquí y de allá”.

Também há rodízio entre os professores formadores ou acompanhantes, mas o que não muda é o formato de pares pedagógicos: um professor indígena da UNEM e outro(a) professor(a) não indígena. Portanto, resalto as formas distintas como cada professor formador ou acompanhante compartilha seus saberes, conhecimentos e aprendizados ao longo se suas experiências nos Diplomados, sobretudo as bagagens de aprendizados entre professores e diplomantes que vão sendo tecidas considerando que as experiências vividas por cada professor,

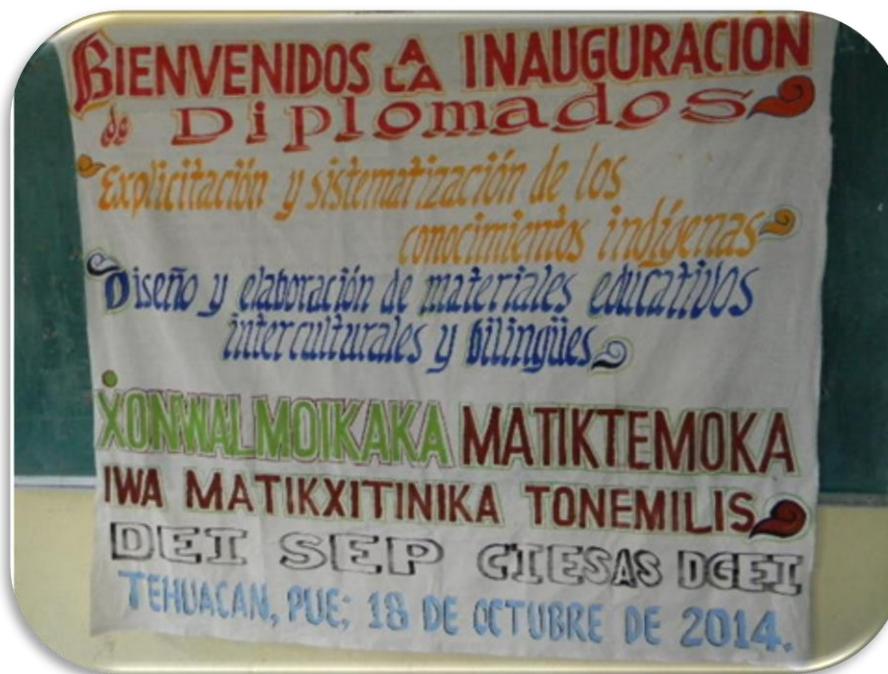
pois são diversas. Há pontos de contato, mas também há divergências de posicionamento político-pedagógico-prático, entre outros.

Na medida do possível, os professores formadores iam colocando aos poucos na roda de discussão certa questão, para possibilitar que os participantes refletissem criticamente sobre essa ambivalência, e apareciam nessas discussões pontos convergentes e/ou divergentes em suas histórias de vida, em seu processo histórico, e para que, em seguida, cada um fizesse sua própria autocrítica. Aqui percebemos a produção do “ser indígena”. Como expressou Walsh (2009) explica que quando se emerge sobre essa questão aparecem pontos de vista como o reexistir, o reinsurgir, etc.

Nesse processo, foi possível perceber aflorar alguns conflitos latentes, já no início dos Diplomados, como, por exemplo, um professor que dominava sua língua indígena e um professor que não dominava nenhuma ou pouco de sua língua indígena, pois o primeiro se punha, em grande medida, em posição de superioridade. Isso aconteceu no início dos Diplomados. Uma convergência entre os diplomantes notada nas discussões foi a questão da ambivalência, como mencionado acima, em especial, da subjetivação relativa o seu viver viverem em duas sociedades diferentes, o que trouxe a questão da submissão, da sujeição pelas forças dominantes da sociedade nacional. Nesse sentido, foi possível perceber o saber e as relações de poder (WALSH, 2009; QUIJANO, 2007; PODESTÁ SIRI, 2012).

Essa autocrítica é mais um aspecto que recomenda o trabalho com o MII: começar o trabalho de formação pedindo que cada um faça sua própria análise de prática de convivência das experiências vividas, na escola, na comunidade, no seio familiar, a intersociedades, em outros espaços de convivência, na própria formação e atuação docente.

Figura 29 – Banner de boas-vindas nos Diplomados, em espanhol e em línguas indígenas



Fonte: COORDENÇÃO DOS DIPLOMADOS, 2014, s/p.

A sessão inaugural dos Diplomados também contou com uma organização primorosa. Preparou-se um cerimonial por cuja condução foram responsáveis Juana Noriega Sánchez e Ismael Gamboa (da DEI-Puebla), bem como Eustacia Varillas López e Fortunata Varillas López (diplomantes). A sessão aconteceu em sala de aula do CEPCNNI Porfirio Cordero Pérez. Após a cerimônia de apresentação, houve uma confraternização com comidas típicas da região de Tehuacán e a entrega a cada participante de um “vestidinho” típico da região, que simbolizava as boas-vindas aos participantes. Nessa recepção ofereceram comidas típicas de diferentes regiões dos quais pertenciam, para dar boas-vindas aos presentes.

Figura 30 – Algumas comidas típicas da região de Tehuacán: comer e educar



Fonte: Minha autoria.

Figura 31 – Os professores indígenas no primeiro dia de aula dos diplomados



Fonte: Minha autoria.

Figura 32 – O cerimonial de recepção e os diplomantes



Fonte: Minha autoria.

Fui observando que os professores diplomantes, que frequentavam esse novo curso possuíam diferentes objetivos de participação, de cunho pessoal e profissional ao fazê-lo. Para uns, ele significava mais uma certificação que possibilitaria ascender, em termos salariais, na carreira docente; para outros, significa, além disso, conhecer novas maneiras de formação que se somassem às suas práticas pedagógicas. Disse a professora Eusebia:

“[...] que hacían falta como que nos faltaba esta parte metodológica (que serían las actividades) pero ya en el hacer, porque si le salpicas de estos saberes y actividades pero si sentía y siento que nos falta algo [...] me va ayudar a responder las preguntas que en cierto modo me saltan pero que siento que se van a ir respondiendo a medida que lo vamos haciendo. Para mi es el inicio de algo y algo bueno”.

Uma curiosidade nesse depoimento é que a professora se refere ao MII como uma metodologia. É possível perceber que a teoria está incluída no bojo do que denominam metodologia e da ação práticas. Talvez, essa, como dito no capítulo anterior, também seja para os professores mexicanos uma maneira mais fácil de se referir ao MII, assim como para os professores brasileiros de Minas e Bahia. Ratifico uma vez mais que chamar o MII de metodologia não representa um esvaziamento da teoria/metodologia e aspectos político-pedagógicos que o embasa.

Outra ressalva é que teoria, metodologia e ação prática guardam cada uma suas definições e funções dentro do MII, pois que são termos empregados semelhantes nos procedimentos de uma pesquisa das científica convencional. De modo geral, esta não são categorias que nasceram no mundo indígena como o próprio termo *metodologia*, embora haja

em muitos aspectos apropriações diversas segundo o entendimento de compreensão dos seus mundos diversos entre uma ciência e outra.

5.4 As sessões aos sábados: “*sesiones sabatinas*”

Nas sessões de sábado, os assuntos que orientavam os encontros eram provocados, primeiramente, pelos professores formadores que coordenavam as sessões, não de forma linear, como previsto nos conteúdos programáticos, mas de acordo com as respostas que os diplomantes ofereciam a dadas temáticas postas. Assim essas questões eram exploradas.

Eles lançavam perguntas de maneira a causar uma provocação, solicitavam seus entendimentos, incentivavam uma reflexão, a autocrítica, as percepções de cada um. Considero que os professores formadores estavam se colocando no papel de facilitadores do diálogo. Dessa maneira, abriam-se para novos pontos de leitura do mundo, para motivar novas formas de pensar. E um assunto levava a outros relacionados ou eram distintos daquele que estava sendo discutido inicialmente.

Figura 33 – Os diplomantes em sala de aula na sessão de sábado



Fonte: Minha autoria.

Uma ilustração dessas provocações foi que, nas primeiras sessões, os professores formadores que as conduziam (as *parejas pedagógicas*) pediram aos diplomantes para que expressassem como se enxergavam como seres indígenas. Assim, eles tinham a finalidade de trazer à tona o sentido que eles atribuíam ao *ser* professor indígena, como eram suas práticas pedagógicas, como eles se formaram docentes e qual foi seu processo de formação ao longo da vida. Também foram perguntados como avaliavam sua vida profissional, quais as expectativas em se formar no MII e assim por diante.

A maioria dos diplomantes falava sobre como começaram a carreira docente e também perguntava aos professores formadores como eles começaram as suas. A professora Catalina apontou que

no tenía idea que era educación indígena [...] Ya hasta después ahorita con el Curso lo que es con el diplomado, he estado reflexionado ser docente, pero no cualquiera sino docente de educación indígena, porque yo no entendía ese concepto, yo era docente como a mí me enseñaron, como yo fui al escuela, como a mí me enseñaron las vocales, como yo las aprendí, así empecé a enseñar, con cantos y todo, pero como es la lengua indígena no la llevaba yo, hasta ahorita la estoy llevando ya.

Podem-se localizar na fala da professora Catalina pistas do postulado do “apagamento de grupos sociais culturalmente diferenciados”, como os indígenas, na lógica eurocêntrica, “obstruem” a compreensão das dimensões ser e saber, desde seu próprio mundo, como aponta Porto Gonçalves (2007).

Os professores formadores tomavam notas das respostas, assim como os diplomantes. Com o passar do tempo, já dentro de um terreno mais bem conhecido, os diplomantes faziam perguntas aos próprios professores formadores. Interagiam em torno de suas próprias experiências, lugares comuns de memórias, de acontecimentos, recintos e escolas em que já haviam trabalhado ou que já visitaram.

Muitas vezes, o assunto de uma sessão anterior tinha continuidade na seguinte. Em algumas ocasiões, os diplomantes ou os professores formadores faziam referência às teorias que embasam o MII; articulando-as com as falas dos diplomantes, davam exemplos de coisas que aconteciam na escola, na comunidade e em suas vidas, como, por exemplo, assuntos relacionados às questões de dominação e da submissão. Essa questão foi tratada pelos professores formadores fazendo perguntas aos diplomantes dos seus sentimentos, depois, explicando em palavras acessíveis que essas “são as formas que vocês são tratados, quando falam que são indígenas e as pessoas fazem alguns comentários preconceituosos” ou “quando

vocês sentem vergonha de falarem que são indígenas, porque já sofreram preconceito e outras coisas”.

Os textos teóricos, de referência que constam na bibliografia dos Diplomados, foram enviados via *e-mail* para os diplomantes. Mas, como já exposto, eles não eram usados diretamente em sala de aula; eram explicados por meio de exemplos na prática de convivência dos diplomantes.

5.5 Algumas impressões sobre as sessões aos sábados

O que notei de mais sobressalente as discussões das aulas aos sábados foram os relatos de experiências da vida pessoal e profissional. Ressalto alguns pontos que considero importantes, que quando os diplomantes enveredaram pelo tema como *ser* docente na modalidade de educação indígena – tantos os professores que estavam à frente de um grupo escolar como os assessores das escolas das zonas de acompanhamento de Tehuacán. Cabe salientar que os professores e assessores são professores da rede oficial do estado de Puebla, diferentemente de muitos outros professores de outros estados como Chiapas, Michoacán e Yucatán, onde muitos atuam independentemente das orientações dos órgãos que ofertam a educação indígena, exemplo disso, os professores de Chiapas que trabalham nas escolas autônomas.

Os professores formadores fomentaram debates para que pudéssemos ter uma noção do modo como viam a si, as pessoas, os contextos e as contradições e reciprocidades que apareciam, que posturas tomavam ante os problemas que enfrentavam nessas questões, entre outros. Quais eram da ambivalência presente nesses diálogos. Percebi que essa questão é muito forte nas posturas dos professores da região de Tehuacán, Puebla.

Ainda nesse ambiente foram trabalhados os elementos fundamentais para a eleição de quais das atividades sociais cada um trabalharia no desenvolvimento Calendários Socionaturais e nas *Tarjetas de Interaprendizaje* (uma na língua espanhola e outra na língua materna de cada diplomante).

Como informou o professor Jesús Marinez:

Como la formación pero también en el proceso fuimos como entendiendo muchas cosas, fuimos aprendiendo también, ahí no era nada más que íbamos y dábamos la formación, dábamos como se trabaja con el método, con los calendarios, las Tarjetas y como se hace la investigación sino que también salían muchas cosas de los maestros, entonces esto nos ayudaba también, nos

nutria mucho a nosotros los formadores de la UNEM [UNEM/EI] porque nos? enseñaban muchas cosas.

A pesquisa colaborativa foi colocada como um dos eixos centrais, do como fazê-la. Bertely Busquets (2015) afirma que, no processo de formação dos Diplomados, no meio dela se criam também as condições de apropriação e interaprendizagem. E ainda esclarece que essa forma de pesquisa possibilita a participação comunitária nas atividades sociais e, nisso, pode haver um estreitamento do vínculo com os membros da comunidade, e que esse vínculo que não está isento de situações de conflito e de frequentes negociações com o fim de chegar a um objetivo da proposta de cada um. Como já dito, a pesquisa colaborativa tem na figura dos expertos (essa é a expressão usada no México para os detentores de certos conhecimentos profundos da cultura; no Brasil usamos o termo “os mais velhos”), a dúvida era como criar um vínculo de colaboração e reciprocidade com esses expertos, para assim os diplomantes terem a possibilidade de recuperar, aprender, desconstruir e reconstruir e fazer circular o processo de explicitação dos conhecimentos indígenas e seus significados, que enraizados e nutridos na oralidade, nos lugares de memória e na prática de convivência e saberes nas experiências desses expertos. E que muitas vezes estavam caindo no esquecimento em certas comunidades.

Destaca-se que essa atividade acontece quando os membros de uma comunidade observam o que indica a natureza em dado território, ou melhor: observam o que está acontecendo no mover-se na vida, fatos observáveis da cotidiana e espiritual.

Isso foi um importante aprendizado para mim, porque entendi como os indicadores se relacionavam com essa indicação. Outro aspecto que me chamou atenção foi acompanhar os planejamentos realizados pelos professores no curso e os resultados das pesquisas colaborativas foram sendo acomodadas pelos diplomantes nas aulas de ação prática, ou seja, nas oficinas presenciais. E nas sessões de sábado.

A professora formadora não indígena Elena informou que a intenção era trabalhar os conteúdos em profundidade, que depois seria de importante na investigação colaborativa nas comunidades indígenas, e como isso resultava em fator determinante para a aprendizagem e o crescimento humano, além de auxiliar nos benefícios advindos da elaboração dos materiais educativos.

Nisso, aprendia e observava como esses diplomantes passaram de uma sequência de estudo para outra. Acompanhei seus conflitos, aflições, agonias, inseguranças, desafios, incertezas, desconfianças e seus avanços, assim como também esses sentimentos também me tomavam. E, para mim, o mais importante, vi como alguns se (re)vinculariam com suas

comunidades ou comunidade onde exerciam a docência. Porque muitos deles dão aula em uma comunidade, porém são originários de outras comunidades, de outras línguas, e ainda outros são professores nas escolas não indígenas, na cidade de Tehuacán. Com essa compreensão, a entrada para se começar o processo das pesquisas das atividades sociais se tornou mais significativa e contundente.

5.6 As oficinas presenciais: “talleres”



A primeira oficina foi realizada de 29 de novembro a 1º de dezembro de 2014, com a presença de 36 participantes.

Segundo o testemunho de Elena⁷⁴ (professora formadora não indígena – par pedagógico), os professores da UNEM/EI que participaram foram Edmundo, Juan e Jesús Martínez.

Os professores formadores da UNEM/EI sempre estão presentes nas oficinas presenciais. São os responsáveis pela formação nas oficinas presenciais, portanto, são presenças determinantes e fundamentais nos Diplomados. Eles foram assessorando os diplomantes, de modo individual e coletivo, para a construção dos Calendários Socionaturais e forneceram orientações, corrigindo, sugerindo e falando de suas experiências em suas práticas de conhecimento e convivência com esse trabalho.

Assim, considero que esses professores favoreciam o encontro e o trânsito de conhecimentos vários, que possibilitava a produção de novas epistemes em diálogo com outras já produzidas. Outro fator importante foi o favorecimento da intercompreensão entre os partícipes, como de suas alteridades e resistências, como pessoas e profissionais, como apareceu a apropriação e a interaprendizagem entre os indígenas. Esse trabalho mostra o início de uma formação intercultural, e um exercício de possibilidade de para começar a entender e pôr em

⁷⁴ Na primeira oficina eu não estive presente, porque estava participando da reunião da REDIIN, em Chiapas, San Cristóbal de Las Casas. Também participei da atividade social que aconteceu na comunidade indígena Pimienta, em Semijovel.

prática o processo de decolonização ser, do saber, e das relações de poder (BERTELY BUSQUETS, 2015; WALSH, 2009; QUIJANO; 2009).

Perguntou-se à professora María de los Ángeles qual havia sido sua impressão da primeira oficina presencial, e ela revelou que

empacar primer taller nos sirvió para reunirnos como grupo, para conocernos más como diplomantes, para compartir más a profundidad de las cuestiones que ya empezábamos a investigar en ese primer momento, algunas cuestiones ya las teníamos investigadas y otras apenas estábamos como incursionando en esa adecuación de la investigación sin embargo para hacer una retroalimentación entre novatos y expertos nos llevó a puntualizar a establecer muy bien las ideas para ver hacia dónde íbamos a ir, eso fue para mí el primer momento.

A questão de como se produziam os materiais educativos foi intensamente debatida para uma compressão mais assertiva. Isso porque esse era o ponto nodal da oficina presencial, do Diplomado 2.

Na concepção da professora de Catalina, essas circunstâncias desenvolvidas no processo de formação

*nos empezaron a decir de lo que son los materiales, como se trabajan y le entendí que era necesario pasar al primer proceso para saber cómo iba hacer ya definitivo, como se iba a trabajar, y explicarnos desde donde vamos investigar, desde la naturaleza, animales, comuneros, como que todo lo que platicamos y ya se dio el producto final, como que vimos la razón de ser, como que lo pude ya aterrizar en el primer taller, vimos lo de la Tarjeta de aprendizaje y esta no va ser como una Tarjeta cualquiera sino que va ser parte de la planeación cotidiana, eso era lo que me interesaba, porque estaba muy perdida y ahora estoy agarrando camino, y esto va por ciclo es una planeación, esto es intercultural empezar desde el contexto, empezar desde una manera más aterrizada. Porque nunca se me pasó por aquí tomar en cuenta **los tiempos de la comunidad**, yo hacia las prácticas pero no en un tiempo pero hay **un tiempo para todo** y eso me costaba entender y el escuchar a los maestros me ayudó mucho, porque muchos dijeron: no, es que hablan solamente, hay una razón de por qué los maestros hablan y ahora sí que se da la construcción de aprendizajes y yo lo viví.⁷⁵*

Destaco a palavra “tempo”, que é social e transversal à vida, no depoimento da professora Catalina, porque ela tem uma significação paradigmática na conformação dos trabalhos no México, e com a pesquisa do Calendário em MG e BA, como já mencionado antes.

⁷⁵ É possível perceber que a concepção de tempo à qual Catalina se refere é parecida com a dos professores brasileiros de Minas Gerais e da Bahia, onde o tempo é social e transversal, pois há um “tempo para tudo” de acordo com o “tempo” da comunidade.

Figura 34 – Dinâmica de sensibilização com os diplomantes



Fonte: Minha autoria.

Diz a Professora Rebeca sobre essa oficina:

Fue interesante porque la verdad y aprendí mucho, los compañeros de Chiapas vinieron y compartieron su experiencia y es cuando te aprendí y me di cuenta que no sabía nada de mi contexto porque ellos venían nos platicaron, nos enseñaron las) que ella viene elaborado, porque eso donde nos presentaron las fichas el calendario entonces yo dije: te voy a compartir a mí no me gusta inventar, porque dicen que para inventar cuesta, que deje bueno se avance pero no tanto. Y veía que varios compañeros llevaban también avances.

Essas fichas foram produzidas pelos professores formadores e outros colaboradores para elaborar os Calendários, é um quadro-modelo, como visto mais adiante.

Assim como Rebeca, os professores de Minas Gerais e Bahia optaram por maneiras criativas de identificar as atividades sociais em suas comunidades. No OEEI/UFMG, não se faz uso de fichas iguala do México; os professores fazem as anotações em cadernos próprios e, depois, sistematizam essas informações sobre a atividade social, o que auxilia a orientar o que ainda falta de informações sobre Indicador o que acontece em seu contexto de mais relevante. Por meio dessa opção de trabalho, os professores vão vendo lacunas mais urgentes devem ser preenchidas. E, para isso, quando surgem dúvidas recorrem mais uma vez aos expertos, ou observam o mover-se da vida na comunidade, isto é, em conjunção com a sintaxe cultural e a integração entre sociedade e natureza, que envolve cada comunidade.

Figura 35 – Compartilhando experiências



Fonte: Minha autoria.

No transcurso da oficina, os diplomantes propuseram as atividades sociais cujos conhecimentos gostariam de aprofundar, e fizeram isso com muita variedade de atividades criativamente. Também falaram de forma muito prática das etapas de desenvolvimento das crianças indígenas.

Dessa oficina, os diplomantes regressaram com as seguintes tarefas: começar a investigar simultaneamente as atividades que eles vislumbraram, com o apoio de exercícios prévios que realizaram; começar observando como fortalecer ainda mais as relações sociais e colaborativas com os membros da comunidade, sobretudo, já delineando mostrando aos interessados a investigação proposta em andamento; e investigar as etapas de desenvolvimento cultural das crianças indígenas do contexto em investigação.

A professora Eusebia sintetiza o que foi essa oficina para ela, no sentido de planejar algumas ações para o futuro em sua escola:



Y ahora después de este taller siento yo que si me va ayudar y vuelvo a repetir es lo que nos ha estado haciendo falta esta sistematización pero también siento un reto mayor por que como tú puedes movilizarte, buscar a tal señor que nos espere tal día a tal hora, como que esto ya se va a ir acomodando a medida que ya se ponga en práctica que será el próximo año.

A segunda oficina se realizou de 22 a 26 de abril de 2015.

A elaboração dos Calendários Socionaturais foi o principal conteúdo. Nela estavam presentes os professores da UNEM/EI Juan Guzmán e Irma Hernández e as professoras indígenas acompanhantes da equipe estadual de Puebla, Antonia Cãnete e Eusebia Taxis Salazar. A prefeitura e os professores da comunidade fizeram um *banner* de boas-vindas para a nossa equipe que foi colocado na sede da prefeitura.

Figura 36 – Faixa de boas-vindas aos participantes da oficina presencial



Fonte: Minha autoria.

A oficina começou com uma reunião para que os presentes pudessem saber como estava o andamento das pesquisas colaborativas, com os seus avanços e desafios.

Cada diplomante foi relatando as atividades identificadas na comunidade escolhida para a pesquisa. Também relataram como foi a experiência de adentrar a comunidade com esse trabalho. Como resultado, apresentaram o desenvolvimento da atividade social escolhida e das pesquisas colaborativas na comunidade, principalmente com os expertos. Também foi trabalhado o Calendário de forma gráfica e textual, e plasmadas em cada Calendário as atividades sociais mais importantes, de acordo com seus tempos e indicadores.

Primeiro se apresentou um quadro-modelo com os indicadores, que continha colunas separadas com os meses do ano e espaço para colocar as atividades conforme os indica o tempo de cada atividade social com os meses que ocorrem. Esse quadro favoreceu a ideia como os diplomantes poderiam organizar e possibilitou a organização das informações. Essa foi a forma que os professores da UNEM/EI encontraram para mostrar como organizar os informes colhidos nas pesquisas realizadas pelos cursistas.

Figura 37 – Quadro-modelo dos indicadores: elaboração dos Calendários

	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
INDICADORES DE TEMPORADAS												
INDICADORES CLIMATICOS												
INDICADORES VEGETALES												
INDICADORES ANIMALES												
ACTIVIDADES DE LOS COMUNEROS												
ACTIVIDADES												

Fonte: Minha autoria.

Dessa maneira, na organização os diplomantes foram preenchendo e organizando, as informações no quadro-modelo. Fizeram essa organização de modo individual ou em dupla. As atividades sociais foram sendo identificadas por palavras e desenhos-chave. Apesar de separados pelos círculos concêntricos, a leitura relacional, pois lemos o Calendário do centro para cima e, nesse movimento, vamos estabelecendo a relação das atividades sociais com o que está indicando os recursos tempos/natureza/sociedade nos círculos. O indicador e os cursos da natureza/tempo nos territórios estão de acordo como acontecem na concretude cotidiana e espiritual de cada contexto próprio.

Figura 38 – O exercício de relacionar as atividades sociais com os indicadores e os meses



Fonte: Minha autoria.

Logo após essa etapa de organização das informações no quadro-modelo, começou a feitura dos círculos circuncêntricos, que são a representação gráfica e textual onde plasmam as informações. É interessante dizer que em cada Diplomado as cores das linhas de cada indicador são escolhidas pelo grupo. Os grupos das gerações passadas escolheram outras cores, em concordância com suas compreensões de leitura do Calendário.

Os diplomantes da quarta geração escolheram as seguintes cores: azul marinho era o indicador de temporada; azul mais claro, o indicador climático; verde, o indicador do comportamento vegetal; marrom, o indicador do comportamento dos animais; vermelho, o indicador das atividades da comunidade; laranja, o indicador das atividades das meninas e dos meninos; amarela, o indicador das atividades de rituais e cerimoniais.

Figura 39 – O desenho dos círculos circuncêntricos e as cores dos indicadores escolhidas pelos diplomantes



Fonte: Minha autoria.

Na sequência, o trabalho caminhou para plasmar as atividades sociais no Calendário, foram elaborados desenhos/ilustrações, e as palavras-chave de tais atividades em cada um dos círculos dentro de cada indicador. Alguns diplomantes já haviam organizado as atividades sociais no Calendário e reorganizaram segundo a orientação dos professores formadores, e outros foram deixaram para sistematizar e organizar o trabalho no transcurso da oficina. Assim, foram sendo construídas as etapas até a feitura do Calendário preliminar, sem passar ainda pela elaboração posterior feita com recursos visuais.

Figura 40 – Acompanhamento dos professores da UNEM/EI, Juan



Fonte: Minha autoria.

Figura 41 – Construindo o Calendário Socionatural



Fonte: Minha autoria.

A professora Eusébia, que aparece na foto acima, afirmou:

“[...] pero el calendario me impresiono en el sentido, esa red de conocimientos y sabidurías a mí me impresiono porque no lo había visualizado, si bien es cierto que los saberes locales y todo pero siempre lo veíamos fraccionado pero con el calendario fue para mí el calendario porque ves todo y ya de ahí vas viendo, siento yo, porque ahorita voy a ir agarrando los temas de acuerdo de lo que se está viviendo en la comunidad las actividades”.

Com o processo de desenhar/ilustrar, todos os elementos que compõem o Calendário, desde elaborar os círculos circuncêntricos, colorir as linhas dos indicadores até moldar as palavras-chave das atividades sociais, é possível presumir que os professores se apropriam e interaprendem consigo mesmo e entre si. É significativo comentar que alguns os conhecimentos foram adquiridos na pesquisa outros foram acionam dentro da própria oficina, porque como os cursistas fazem parte da mesma região. Eles tinham conhecimentos de certas atividades dos companheiros e, assim, os ajudavam a completar as informações que faltavam, onfigurando-se com uma dinâmica de mobilização colaborativa.

Esse ambiente colaborativo possibilitou que um ajudasse o outro, em especial, na feitura dos círculos circuncêntricos, nos desenhos e nos detalhes das atividades socais que eram já conhecidas por determinados diplomantes, como salienta a Professora Catalina:

“[...] de cómo lo voy hacer pero siempre está el querer y nosotros accionar y buscar quien nos va ayudar con esa cuestión, es una experiencia muy buena para mi vida porque estoy? Aprendiendo muchas cosas de todos y de todas las maestras. Estamos empezando hay mucho que aprender, nunca se termina”.

Segundo os diplomantes, nessa oficina eles aprenderam, desaprenderam e reaprenderam o que acontece em seu próprio contexto. E fluxo puderam recuperar muitos conhecimentos que estavam esquecidos. Como disse a professora Eusebia, as atividades sociais das comunidades se materializam no Calendário; nele, se veem a dimensão e a relação do manejo da vida na comunidade.

Figura 42 – Alguns momentos de interaprendizagem



Fonte: Minha autoria.

Os momentos de apropriação e interaprendizagem foram assim descritos pela professora Rebeca:

“Aprendí, reaprendí, recordé viejos tiempos porque yo estuve en esta zona y al ver emocionados a mis compañeros y compartiendo tus calendarios ya lo mejor en ese momento ya no avanza con mi calendario, y veía en los demás equipos, aprendía de ellos, porque fue un espacio para compartir y mostrar los avances veo que ya se tenía de calendario”.

Figura 43 – Interaprendizagem entre professores formadores e diplomantes, professora Irma e professora Eusebia



Fonte: Minha autoria.

A oficina deu um grande impulso para a elaboração do instrumento pedagógico do Calendário e mostrou-se fundamental para se entender como poderia ser elaborado e reelaborado.

Figura 44 – Mostrando o resultado da elaboração do Calendário



Fonte: Minha autoria.

O ambiente educativo da oficina fervilhou de inquietações, curiosidades, dúvidas, acertos, desacertos, confrontos de leitura dos mundos diversos, buscando acionar lugares memórias, cujas raízes remontam ao passado. Enfim, os diplomantes mergulharam nas novas ideias e na formação prática para a apropriação da metodologia inovadora do MII. Eles tiveram a oportunidade de mirar sua própria prática docente e como poderiam transformá-la, com vistas

a uma educação emancipadora de acordo com as suas expectativas educativas para a sua comunidade.

Como mencionado acima, a oficina ofereceu elementos para trabalhar a ação prática, acionando dimensões outras numa atmosfera de formação de um conhecimento novo sobre a ruína do velho, ou de adensamento de mais conhecimentos para chancelar novos e ressignificar outros, ou de produção de diálogo entre a velha e a novas epistemes produzidas naquele momento. No último dia da oficina, alguns diplomantes mostraram para todos os presentes, os resultados alcançados na elaboração do seu Calendário.

Essa segunda oficina foi também uma preparação para a oficina seguinte (a terceira e última) que seria sobre a construção das *Tarjetas de Interaprendizaje*, e foi um momento em que os diplomantes escolheriam dentre as várias atividades sociais identificadas e plasmadas nos Calendários quais seriam as elegidas para o desenvolvimento das *tarjetas*.

A tarefa para a próxima oficina foi terminar de construir os Calendários que não ficaram prontos, preencher as lacunas que ficaram sobre as atividades sociais e escolher uma atividade para a elaboração das *tarjetas*. Nas seguintes sessões sabatinas, os cursistas deram continuidade à investigação das lacunas de informações faltantes sobre as atividades sociais que estavam desenvolvendo, tendo voltado às comunidades para recolher novas informações por meio da investigação colaborativa.

Assim, as informações foram sendo refinadas; os participantes mostravam-se empolgados para construir as *tarjetas* e comentavam que o objetivo de construí-las era reforçar sua uma aprendizagem significativa.

A terceira oficina foi realizada de 29 de julho a 2 de agosto de 2015, na comunidade Atexacapa. Ela trabalhou, de maneira prática, com a *Tarjeta de Interaprendizaje*. Os diplomantes já haviam escolhido uma atividade social, dentre as que estavam conformadas no Calendário Socionatural, elaborado a partir da segunda oficina.

Figura 45 – Início da terceira oficina



Fonte: Minha autoria.

Destaco que os diplomantes chegaram motivados para a elaboração das *tarjetas*. Perceba-se que nessa oficina os cursistas já mostravam certa de apropriação e de interaprendizagem dos instrumentos pedagógicos do MII. Isso deveu-se ao fato de eles já tinham passado pela oficina presencial de construção dos Calendários.

Figura 46 – Elaboração de um Calendário Socionatural em formato textual



Fonte: Minha autoria.

As *tarjetas* começaram a ser elaboradas de forma integrada aos Calendários que os diplomantes haviam formulado antes. A partir das atividades plasmados nos Calendários, eles

escolheram uma atividade a ser trabalhada na *tarjeta* e, para tanto, o exercício seria mostrado todo o seu processo. A isso se pode chamamos no MII de processo de explicitação, onde os conhecimentos indígenas mostram seu significado, e disso sobressaem o passo a passo do processos de feitura das atividades que serão retratadas nas *tarjetas*. Isso gera condições para a apropriação, também, pelos desenhos/ilustrações, pois eles também educam e faz com que ajude a conhecer seu próprio contexto ao alfabetizar-se nele.

Figura 47 – Os professores formadores Chuchu, Toña, Eusebia, Manoel e Gustavo



Fonte: Minha autoria.

Bertely Busquets (2014) chama esse processo de “alfabetizar no território”, pois, ao desenhar os conhecimentos, estes vão sendo internalizados. A autora explica que o conhecimento do território pode possibilitar um domínio maior sobre como ele educa: “[...] *estos contextos se caracterizan por la presencia de actividades, situaciones y problemas que se derivan de la integridad Sociedad-Naturaleza, constituyen las principales fuentes del conocimiento cultural*” (BERTELY BUSQUETS, 2014, p. 6).

A produção de território, como apontado no capítulo 2, é vista como território epistêmico, juntamente com noção de territorialidade. Isso dá uma dimensão sobre as os entrelaçamentos de relações sociais, e instigam produzir novas formas de pensamento. Saquet (2010, p. 77) informa que o território tem valor de uso, trocas e reciprocidades, e traz em si diversos significados. Pontua ainda que seus elementos são intrínsecos.

Por isso, considera-se também o território como matriz formadora do MII. Nesse sentido, Bertely Busquets (2012) denomina essa questão de formação territorial. Ela também enfatiza a relação indissociável da sociedade e da natureza como Saquet. O uso do território, assim, é de produção/reconstrução/atualização de várias dimensões que estão operando dentro dele, como a reconstrução de epistemes, social e espiritual. É, todavia, um território de política de resistência no olhar dos povos indígenas.

Figura 48 – Imagem do passo a passo de como se elaborar uma *Tarjeta de Interaprendizaje*



Fonte: Minha autoria.

Para contribuir na elaboração das *tarjetas*, foi mostrado um Guia de Professores das *Tarjetas*, que demonstrava as suas partes estruturantes. Cabe lembrar que a elaboração das *Tarjetas de Interaprendizaje* tem a seguinte estrutura: no lado da frente: primeiro, o título, o qual demanda uma ação, porque o fazer da atividade é ação; depois, uma frase motivadora, que, no caso mexicano, geralmente é uma adivinhação relacionada com a atividade social. Colocam-se então, sinteticamente, os conhecimentos prévios relacionados à atividade e, por último, a sequência didática simplificada, majoritariamente, em forma de perguntas (GASCHÉ, 2008a; 2008b).

O processo de construção, o passo a passo que o professor poderia seguir como arquétipo, também foi explicado pelo professor formador como as *tarjetas* depois de prontas poderia ser trabalhadas em sala de aula com os estudantes. Por exemplo, no guia há a seguinte explicação:

¿Qué son las Tarjetas de Interaprendizaje? Son un instrumento pedagógico, que da la posibilidad al niño y niñas de explorar y construir su propio aprendizaje a través de experiencias significativas que logre vivir en la escuela; son un conjunto de Tarjetas con preguntas e indicaciones, creadas para que los niños y niñas aprendan colaborando entre ellos y ellas; cada una de las Tarjetas contiene indicaciones sencillas para realizar algunas actividades – por ejemplo pequeñas investigaciones, fabricaciones de instrumentos etc. Todas las Tarjetas has sido diseñadas para despertar la curiosidad del niño y niñas, para motivarlos al hacerlo lo suyo; y son actividades que incluyen los distintos saberes de los pueblos indígenas, integrando los nuevos saberes escolares. (UNIÓN DE LOS MASTROS PARA UNA NUEVA EDUCACION EN MÉXICO Y EDUCADORES INDEPENDIENTES, 2014, p. 3).

Esse processo formativo de desdobramentos com as *tarjetas* se deu em variados níveis de apropriação e interaprendizagem. Como a atividade social eram desenhadas, redesenhadas,

avaliadas, reavaliadas, até chegar a forma de *tarjeta*, e com isso, possibilitava o aprofundamento dos conhecimentos sobre o processo em si.

A orientação dada é que elas contivessem desenhos/ilustrações simples, indicações de perguntas que possibilitassem a identificação e realização da atividade social na ação prática, pois uma das finalidades desse instrumento pedagógico era despertar a curiosidade das crianças na escola e no território situado, para motivá-las a fazer sua própria *tarjeta*.

Pois são instrumentos pedagógicos que instiga a partir do fazer da atividade, onde as crianças interaprendem e colaboram entre elas, ainda com o professor e com os membros da comunidade. Assim, convivem na escola conhecendo os elementos do território em que vivem.

Figura 49 – Desenhando *tarjetas*



Fonte: Minha autoria.

Com essas e outras explicações, os diplomantes começaram a elaborar e organizar e desenvolver suas *tarjetas*.

A *tarjeta* também se propõe a incentivar e explorar a construir aprendizagem, e por meio de experiências significativas e contextualizada. Ademais, a *tarjeta* oferece um leque de elementos que contém nas atividades que incluem distintos conhecimentos dos professores para integrá-los aos conhecimentos escolares, e criar novas formas de prática de ensino.

Figura 50 – *Tarjeta* produzida por Rebeca, lado da frente



Fonte: Minha autoria.

Figura 51 – *Tarjeta* produzida por Rebeca, lado de trás



Fonte: Minha autoria.

No lado de trás, coloca-se o passo a passo da atividade social, como se verifica na figura acima.

Figura 52 – Acompanhamento da elaboração da *tarjeta* pelo professor formador Chuchu



Fonte: Minha autoria.

Como já dito, o acompanhamento dos professores formadores da UNEM/EI perpassou toda a etapa de elaboração das *tarjetas*, assim como na elaboração dos Calendários. A assessoria

era constante, cada um deles sentava junto a um diplomante e ia repassando a estrutura da *tarjeta*, corrigindo, sugerindo, revisando. Cabe ressaltar que alguns diplomantes já levavam um esboço da *tarjeta*, enquanto outros somente haviam elegido as atividades sociais que trabalhariam na elaboração dela. Esse movimento mostra que cada diplomante se encontrava em um processo formativo diferente.

Figura 53 – Acompanhamento pela professora formadora Antonia (Toña)



Fonte: Minha autoria.

Alguns cursistas tinham participado do *fazer* das atividades sociais que ajudou na elaboração das *tarjetas*. Outros somente fizeram entrevistas com os expertos. De qualquer maneira, os diplomantes disseram que a atividade de coleta de informação e no *fazer* da atividade movimentaram a comunidade, ao menos com os expertos que participou daquela atividade social. Nesse sentido, Gasché em seus vários escritos argumenta que a atividade social e o *fazer* da mesma é uma proposição para explorar o processo e o que dele surge, com isso, geram as próprias epistemologias, geram seus próprios conhecimentos e significados, ainda dando ênfase a seus valores próprios consolidado-a e organizando-a para sua finalidade educativa e social (GASCHÉ, 2008a; 2008b).

Mas também lembramos aqui que nesse vínculo com a comunidade há conflitos e negociações, como visto no capítulo 6. Por exemplo, alguns diplomantes relataram que certos expertos não quiseram participar dessa pesquisa educativa, por variadas razões, sendo uma delas porque o diplomante não pertencia àquela comunidade.

No transcurso da oficina, foram abordadas duas atividades sociais em língua espanhola e outra na língua indígena.

Figura 56 – Desenho de uma *tarjeta* na língua indígena



Fonte: Minha autoria.

Um fato inovador que apresentou essa oficina, diversamente de outras três, é que na quarta geração a condução de todo o processo de formativo foi feita somente pelos professores formadores indígenas. Este fato foi histórico, já que tanto as sessões sabatinas quanto nas oficinas eram organizadas para serem conduzidas por *parejas pedagógicas*, ou seja, como já explicamos acima, professores formadores indígenas e não indígenas.

Assim, nos deparamos com o protagonismo em ação, que nessa geração mostra uma transformação nesses Diplomados.

Destaca-se, por outro lado, que esse protagonismo indígena dão um novo significante, significado e sentido à *tarjeta*.

Na penúltima sessão da oficina, apresentei uma exposição fotográfica que denominei de *Exposición Fotográfica de Interaprendizaje del Método Inductivo Intercultural*, com o subtema *Mariposas*. Escolhi esse tema porque a interaprendizagem tem semelhanças com a filosofia de vida de uma mariposa.

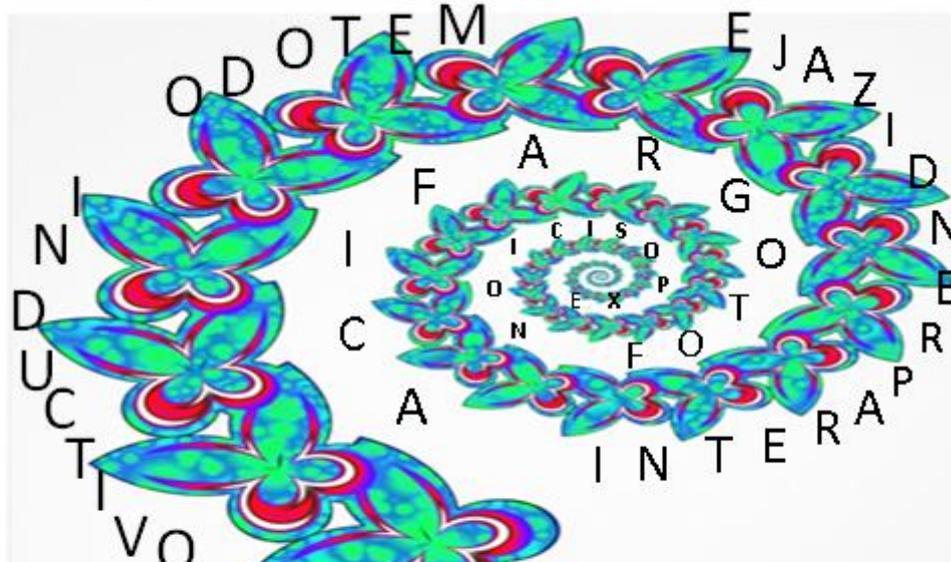
Essa exposição foi dedicada aos diplomantes da quarta geração. Para fotografar desde o início dos Diplomados, solicitamos já na primeira sessão de sábado a permissão aos diplomantes. O propósito da exposição era mostrar como o processo de formação se apresentara em seu decurso.

Isso significava, falando metaforicamente, que a formação passava similarmente por um processo de nascimento de uma mariposa, no sentido de apropriar-se e interaprender.

Na apresentação foi mencionado que

nosotros antes de empezar el diplomado éramos como orugas (prisioneros en nuestro analfabetismo cultural, territorial, lingüístico...) ahora somos como las mariposas que salieron del capullo, emprendimos el vuelo de la investigación en lo individual como en colectivo. Como las mariposas, aprendemos a volar libres, capaces de cambiar desde nuestra práctica pedagógica, a una nueva educación más significativa y contextualizada. Así, como las mariposas vuelan juntas, nosotros aprendimos a compartir y coparticipar de nuestras vivencias personales y profesionales, desde que éramos alumnos hasta hora que somos maestros. Es tiempo ya de polinizar a otros compañeros maestros, con nuestras experiencias educativas!, de seguir nutriéndonos, de conocimientos propios, para tener fuerzas de seguir expandiendo semillas del método inductivo intercultural sustentado en las pedagogías indígenas, en los conocimientos propios de cada comunidad.

Figura 57 – Início da apresentação da mostra fotográfica



UFMG

LUCILENE JULIA DA SILVA



Fonte: Minha autoria.

5.7 Algumas impressões sobre as oficinas

Os Diplomados abrem possibilidades para conhecer um território e os elementos culturais e espirituais que circulam nele, assim como têm modificado o olhar dos professores indígenas para ele. Pode-se dizer que a relação entre os professores, o território e a comunidade

indígena tem uma interligação íntima com os recursos naturais, as técnicas e o fim social, que são os eixos formativos em que o processo do *fazer* de uma atividade ocorre. É nesse momento que vemos a materialidade da teoria da atividade em todos os processos das atividades sociais, no seu passo a passo e nos significados dos conhecimentos indígenas.

Nas oficinas, percebe-se que os cursistas desenvolvem a prática que ilumina a teoria-metodologia-prática do MII. No processo de formação dos Diplomados, os dois princípios pedagógicos estão presentes: a atividade social e o *fazer* da atividade social. Neste sentido, a investigação colaborativa é um processo social, político e ético (ROCKWELL, 2011). Essas dimensões perpassam a produção de conhecimentos próprios, e é ela a porta de entrada para interaprender uma atividade social que depois será pedagogicamente trabalhada em sala de aula com os estudantes.

De novo, destacam-se as reflexões e análises mais amplas sobre o processo formativo de maneira profunda, pois as oficinas oferecem ferramentas práticas importantes do processo de investigação no “chão” da comunidade e o vínculo com ela. Em suma, os diplomantes tiveram orientações permanentes para dedicar-se a explorar e a aprofundar os elementos que estruturam uma *tarjeta*, na língua espanhola, e como tarefa começar a elaborar outra na língua indígena, o que não foi possível continuar na oficina, nelas como vimos só tivemos um esboço. A *tarjeta* na língua indígena de cada cursista foi elaborada nas sessões sabatinas subsequentes à oficina.

5.8 Possibilidade de aprendizados criados nos Diplomados

Desde o início dos Diplomados, coloquei-me no papel de aprendiz, formando-me no MII. Depois, ocupei o papel de fotógrafa amadora que registrava fragmentos do que acontecia neles e, obviamente, de pesquisadora. Eu me sentia no início uma estranha no ninho.

Frisamos que a formação do MII foi mais uma entre tantas outras formações para todos nós, e não é um processo infalível. É importante frisar que a formação continuada nos Diplomados não traz respostas prontas, apesar de ter um plano de estudos; no transcorrer da formação é que as experiências vão acontecendo. Por isso, o plano de ensino não é seguido à risca, dependendo muito das interrogantes que os professores fazem e de como eles vão se desenvolvendo ao longo do curso.

Em relação aos professores indígenas diplomantes, eles já tinham suas práticas educativas com outros marcos teórico-metodológicos e práticos, e que o MII iria possivelmente se adensar com o novo processo de formação fundamentado em outro pressuposto teórico-

metodológico-prático. Então, começaríamos nesse ambiente educativo um novo processo de criação de condições para a apropriação e interaprendizagem.

Um dos pares pedagógicos indígenas, Jesús Martínez, “Chuchu” para os amigos, compartilhou parte de sua experiência dizendo: “[...] *y luego esta esto de ser formador, entonces son como dos procesos muy distintos para mí porque empecé mi trabajo de formador, primero sin idea de cómo organizar un taller una formación, como hacerlo*”. Hoje, Chuchu é considerado uma referência como professor formador pela equipe da REDIIN. Ele assinalou no início:

“[...] pero luego ya cuando estaba con la UNEM [UNEM/EI] pues ya es otro tipo de formación porque ya no se trataba de ir a formar educadores como yo, se trataba de ir a formar a maestros que tienen toda una licenciatura, y a eso íbamos inclusive íbamos con miedo porque para empezar varios de nosotros teníamos como nada más la secundaria terminada, algunos tenían su prepa terminada o trunca y entonces nosotros nos preguntábamos cómo?”

Percebemos que, apesar de Chuchu se questionar se seria um bom formador ou não, porque não tinha cursado uma graduação como os demais professores em processo de formação, o que sobressai é que, para os formadores da UNEM/EI, além de ter domínio da teoria do MII, o mais importante são seus conhecimentos enraizados e nutridos na prática nas dimensões política, pedagógica, territorial e cultural, entre outras. São seus conhecimentos das pedagogias próprias dos seus contextos próprios que contribuem para que outros formandos possam, quiçá, se inspirar neles para desenvolver o MII em suas práticas docentes, em suas escolas, em suas comunidades.

Os Diplomados não navegam em águas tranquilas, como vimos. Mas os participantes da REDIIN fazem um grande esforço de política de resistência e persistem com essa formação, seja em formato de Diplomados, seja em outro que melhor se adequar à formação dos professores indígenas.

Finalmente, cabe evidenciar que, ao colocar em diálogo as experiências dos dois países, faz com que elas se comuniquem e talvez possam ressonar em outros lugares. O Brasil, com suas experiências, tem algo a dizer ao México, assim como as experiências do México têm algo a dizer ao Brasil, como se aponta ao longo dos capítulos 4 e 5, cada uma a sua maneira, mas com intencionalidades semelhantes.

Essa interlocução pode favorecer uma compreensão dos processos vividos em cada país. No México, há uma preparação mais cuidadosa nos processos de formação continuada com o

MII, que possibilita aos professores indígenas (diplomantes) passarem por um curso específico para tal finalidade, e com isso acumulam uma bagagem de conhecimentos, e quiçá começam o planejamento em suas aulas com suas próprias apropriações e interaprendizagens.

Essa apropriação, no caso dos Diplomados, no México, e do OEEI/UFMG, no Brasil, permite a coconstrução daquilo que produzem ou despertam os sujeitos dentro da formação rumo a uma educação diferenciada, pois na situação de aprendizagem eles interagem entre si e com os elementos outros de segundo a autora, podem-se produzir novas culturas, significados e práticas (ROCKWELL, 2000).

6 EXPLORANDO EXPERIÊNCIAS COM O MII A PARTIR DE DUAS INTERLOCUTORAS PRIVILEGIADAS

Este capítulo explora duas experiências desenvolvidas em escolas com experiências docentes com o MII, no México e no Brasil. Elegemos dois casos. Por que estes dois? Porque eles possibilitam fazer uma análise com mais profundidade, porque não é possível examinar todos os casos de professores indígenas implicados nesta pesquisa com o MII e porque esses dois casos permitem verificar várias facetas das condições que foram propiciadas para a apropriação e interaprendizagem com o MII por parte de uma professora brasileira e outra do mexicana.

As apropriações internalizadas pelas duas professoras mostram como a proposta do método foi permeada por várias dimensões, como conflitos, negociações, pesquisas colaborativas, vínculos com a comunidade por meio da contribuição dos mais velhos (sábios/expertos), na teoria da atividade presente em todo o processo das atividades sociais, entre outras, e como ela aterrissou nas práticas político-pedagógicas das duas professoras e, com isso, como elas colocaram em prática uma política de resistência e persistência e, em grande medida, superaram esses desafios, coconstruindo, assim, subsídios para a construção uma escola diferenciada em seus respectivos contextos.

Mostramos as experiências e apropriações da professora Irma, do povo Maya (México), e da professora Diana Rocha, do povo Xakriabá (Brasil). Elas são interlocutoras privilegiadas em razão de que ambas trabalham com proposta do MII e acumulam experiências e investem continuamente em formação continuada.

6.1 Entrevistas emblemáticas de duas professoras indígenas: Diana e Irma

As duas professoras têm em comum o fato de serem professoras formadoras e de desenvolverem, em suas escolas, o trabalho com o MII, o que faz com quem tenham elaborado reflexões e ações práticas mais acuradas em relação à transformação a própria prática docente e à proposta que implementam. Portanto, interessa-me o que elas revelam sobre suas práticas político-pedagógicas e o modo próprio como falam delas dessas experiências.

Minha intenção foi traçar um paralelo entre as condições que favoreceram as suas apropriações, como trabalham na escola e fazem do MII uma experiência com seus estudantes. Surgem daí múltiplas situações apropriações e interaprendizagens, que aqui serão mostradas, ao menos em parte.

Ambas são pesquisadoras indígenas com quem mantenho frequentes de intercâmbios de experiências, os quais se intensificaram na pesquisa colaborativa desenvolvida no período do doutorado, no Brasil e no México. Neste caso, lancei mão de registros, majoritariamente, feitos por *e-mail*, com perguntas e respostas, não de uma só vez, mas em diversos momentos. Outra pequena parte dos registros se deve à memória de algumas conversas pregressa travada com elas em determinados encontros.

A partir da coleta e da análise desses materiais, fiz o que chamo de entrevista textualizada. A compilação da entrevista textualizada não é uma transcrição (de uma fonte oral convencional), mas uma textualização, ou seja, entremear o texto contínuo que permite uma descrição analítica das entrevistas que foram tecidas como uma conversa direcionada a fim proposto.

Isto se coaduna em parte com o que Teixeira e Pádua (2006) dizem sobre o tratamento e a organização de depoimentos construídos e reconstruídos a partir das nossas percepções para uma dada situação, fazendo um exercício de diálogo, de costura, de acordo com forma como compreendi certas ocorrências da entrevista, por as distintas formas de convivência com elas me permitiram construir esse diálogo estreito, o qual deu suporte para a construção da compreensão o textualizar as experiências.

O meu primeiro contato com a professora Irma se deu na nossa convivência nas atividades ocorridas na segunda oficina presencial dos Diplomados, no México. Depois desse contato inicial, fortalecemos nosso diálogo, trocando impressões a respeito dos nossos trabalhos, com certa frequência, por meio do WhatsApp. Tenho contato com Diana, porque temos um longo tempo de convivência em diferentes momentos, desde a formação superior dela na UFMG, como integrante da formação continuada, na escrita conjunta de artigos e em participação em eventos acadêmicos.

Durante a escrita da tese, senti que valia a pena mostrar como se davam as experiências de duas escolas brasileiras e mexicanas. Assim, nasceu a ideia de trazer a ação prática dessas duas professoras e pesquisadoras indígenas como casos emblemáticos para explorar quais possibilidades presentes essas experiências traziam, em que ponto se aproximam e distanciam.

Inicialmente, esclareci às duas professoras o motivo do meu interesse em fazer esse tipo de entrevista e para qual finalidade eu a usaria na tese. Disse a ambas que queria mostrar como o MII se apresenta na escola, pois são duas professoras que estão à frente de grupos escolares. Minha intervenção na escrita das entrevistas textualizadas, como se verá, deu-se quando considerei necessário, com base no que elas relataram, trazer fragmentos da prática de minha

convivência e conhecimento com as duas e, também, de minha própria apropriação do MII. Nesse sentido, fui igualmente interaprendendo.

Nessa perspectiva, busquei seguir a direção apontada pelas professoras, que foram dando o tom da escrita, e escrita das falas das professoras estão tal como elas escreveram. Mas ressalvo que, em todo escrito realizado de experiência por outra pessoa, mesmo querendo a intenção é dar voz aos sujeitos, ainda que todo cuidado, tentei de mostrar como as falas foram expressas pelos professores para que evidenciassem suas impressões e elaborações sobre suas próprias percepções. Mesmo com esse cuidado, o texto acaba por ser também carregado com as interpretações de quem o escreve. Assim, tenho ciência de que minha participação é ativa nessa entrevista textualizada.

Apesar de eu ter feito um elenco de perguntas, elas não foram sendo respondidas na sequência em que as enviei, e elas a retornavam. Quando não respondiam determinadas perguntas, dizendo “*me esqueci*” ou “*vou enviar depois*” e, ocasionalmente, não responderam o que fora perguntado.

Outro ponto importante é que, para mostrar as experiências, além da entrevista textualizada, solicitei-lhes que me enviassem o desenvolvimento de uma atividade social como forma de ilustrar como é que trabalham na prática com seus estudantes. Neste ponto, fui atendida em parte.

Os desenhos/ilustrações e fotografias que elas enviaram dão uma ideia da forma de trabalho de cada uma, pois neles podemos perceber como elas constroem as suas experiências, tornando possível olhar sua produção e o modo como aplicam o MII com no seu território situado, que são resultados da apropriação que cada uma delas fez do MII, e de seu investimento no estudo deste método (ROCKWELL, 2000). E ainda como uma delas elaboraram materiais educativos produzidos. Outro aspecto que observamos é como a descrição das experiências permitem observar as relações sociais estabelecidas nas práticas docentes com outros membros da comunidade e da escola,

6.2 A professora María Irma Gómez Hernández, de Chiapas, México

María Irma Gómez Hernández, conhecida como Irma, tem 34 anos de idade e 12 anos de docência; pertence ao povo Maya-tsoltziles de Chenalhó, fala a língua tsoltzil e nasceu no município de Chenalhó, em Chiapas. Estudou na licenciatura da UPN, na subsele de San Cristóbal de Las Casas, Unidade 071, de Tuxtla de Gutiérrez, Chiapas, entre 2004 e 2009. Faz

parte do grupo de professores formadores da UNEM/EI que atuam nos Diplomados da REDIIN. As figuras foram gentilmente cedidas pela professora Irma.

Figura 58 – A professora Irma



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Ela relata que foi muito difícil completar os estudos. Começou a docência antes de se graduar no ensino superior, primeiro como bolsista; não tinha ainda a licença para o magistério e, por isso, ganhava um salário muito menor que um professor com *plaza* (licença para atuar formalmente como professora). Trabalhou nessas condições por quatro anos. Quando entrou para a docência, não sabia como era ensinar para crianças e teve muitas dificuldades pela falta de experiência. Ninguém a ensinava. Dessa forma, foi na prática da docência que foi se formando professora e pelas as experiências que ia explorando foi aprendendo como se “deve” ensinar, em suas palavras.

Hoje, Irma é professora do nível pré-escolar, ou seja, leciona para crianças de 3 a 5 anos. No México, esse nível de ensino também é chamado de Jardim ou Kinder, de primeiro, segundo e terceiro graus, respectivamente. O pré-escolar, junto com a primária e a secundária, são níveis da escola básica e obrigatórios na escolarização dos estudantes.

Aqui ela reporta a experiência que viveu na escola indígena Cuauhtémoc, comunidade Pacanam, no município de Chalchihuitan, estado de Chiapas.

Figura 59 – Algumas crianças (estudantes) da professora Irma



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Depois que cursou a licenciatura, ela diz que

“ahí en clarificar un poco en la idea de lo que tenía yo que hacer entonces si tuve que preguntar con muchas perdonas, hubo buenos maestros en el camino que me ayudaron, pero al final de cuenta nos ofrecieron el diplomado sistematización de conocimiento indígena que en ese tiempo estaban tratando de hacernos llegar los maestros de UNEM y los investigadores de CIESAS”.

Mesmo depois de graduar-se e estar habilitada formalmente para a docência, Irma diz *“que no estoy muy segura de lo que estoy haciendo como maestra sea lo correcto, en ocasiones siento que sí, intento buscar otras formas, intento buscar con otras personas ayuda que creo que son las que han entendido como si ha cambiado la práctica docente”.*

Assim, participou do Diplomado que a UPN, em parceria com o CIESAS, estava oferecendo *“como una manera de digamos hacernos conciencia sobre la necesidad de una educación diferente y pues entonces entré y siento eso me ayudó muchísimo en tener una idea del control que el sistema ejerce a través de la educación”.*

Com o processo de aprendizagem nos Diplomados, afirma Irma,

“siento que carecimos de muchas oportunidades como el empleo y de muchas cosas, entonces también pienso que eso tuve que influir para que yo entendiera un poco mejor sobre esta clásica de injusticia implícita, y de una u otra manera eso hizo que yo entendiera que tenía que buscar una forma distinta a que el gobierno nos plantea: enseñar en la escuela, pero hasta ahorita estoy conflictuada”.

Para ela, uma educação adequada é a aquela que atende as necessidades de aprendizagens das crianças, *“que sea algo que pueda influir en su vida, que sea algo al final de*

cuenta significativo”. E, se é uma educação que não possui nenhum sentido, se tornaria equivocada.

A expressão *educación indígena*, no México, diferentemente do Brasil, é uma modalidade escolarizada, mas, para a professora, o primeiro momento de educação é a formação que ocorre em casa, com a família. Ela ressalta que isso não é considerado; *“la que a final de cuenta es la que controla”*, é a educação oficial.

Isso porque é o sistema educativo oficial que a planeja:

“Es el que dice: aquí está el curriculum este es como tu programa, tu plan. Si eres maestro indígena estás dando educación supuesta en el mundo indígena pero el plan que te anda para trabajar en la escuela indígena no es el correcto, está en descontento absoluto porque lo diseña gente que no conoce el mundo indígena”.

A educação indígena que ocorre nas escolas das comunidades indígenas está impregnada das orientações impositivas dos programas educacionais ofertados pelos órgãos oficiais e suas políticas educacionais voltadas a elas. É possível notar, pela experiência da professora Irma, a questão das relações de poder, saber e ser entre o Estado nacional mexicano e os índios, ressalta o emprego ainda dos projetos coloniais, agora de maneira mais sofisticadas (WALSH, 2009; QUIJANO, 2009).

O Estado nacional mexicano não considera, no caso da educação, um projeto educacional desenvolvido conforme as dimensões do que acontece no mundo indígena, que possa ser flexível a aplicação a cada contexto. Muito menos considera que as epistemes produzidas a partir da compreensão de mundo diverso indígena, pois a educação “vem a de cima, de fora”, sendo regida pela política educacional estatal da EIB, em que há um descompasso entre o que se impõe e a educação indígena e o de fato quer a comunidade ou os professores demandam nos seus projetos educativos.

Nesse sentido, uma das interrogações feitas nesta investigação foi como a concepção de educação do Estado nacional é vista pela professora Irma, e ela respondeu: “[...] *siento que por eso tiene ese control a través de la educación, porque quiere enseñar algo que cree que está bien pero no es lo que se necesita en zonas indígenas, por eso pienso que la educación exclusiva para los indígenas no existe*”. Essa afirmação da professora é muito forte: na SEP, há uma DGEI e é possível notar o impacto das políticas públicas mexicanas na escola da professora Irma e a sua não aceitação da forma com que o governo trabalha, a inexistência, em suas palavras, de uma escola que seja fundamentada nos anseios de uma educação própria, advinda da expectativa de sua comunidade (BUENABAD, 2015).

Ela comenta ainda que essa educação indígena da SEP somente existe na teoria; esse é um discurso das pretensas políticas de atendimento dos povos indígenas, grupos sociais culturalmente diferenciados *“es solo de nombres, educación para el indígena como debería de ser creo que no hay, porque es el mismo programa que se utiliza a nivel nacional”*.

Ressalta que essas políticas educativas para a educação indígena aventam a possibilidade de que os professores planejem e adêquem seus programas educativos, tendo como base os planos educativos

“oficiais pero como podemos adecuarlo si al ratito puede aplicarnos un examen estándar a nivel nacional, un examen para nuestros alumnos, un examen para nosotros, para medir nuestros conocimientos que nos exigen que tenemos que cumplir, que tenemos que desarrollar ciertos aprendizajes esperados, y luego nos pide un perfil de egreso para la educación básica de los niños, ahora que articulo la educación básica”.

A professora se refere à atual reforma educativa do México Segundo ela, a política da EIB lhes tira a autonomia de sua maneira de ensinar nas escolas indígenas:

“Por un lado dicen que tenemos la libertad como indígenas de adecuar el programa, adecuar los contenidos a nuestro contexto es mentira, porque vienen a aplicarnos un examen que es homogeneiza prácticamente a nivel nacional, entonces no hay esa libertad; por un lado me dicen si adecuo pero por el otro me está evaluando a ver si cumplo con lo que hay estrictamente plantea, entonces no hay esa libertad”.

Irma diz que isso é mais uma injustiça. Aqui é possível ver claramente a questão do poder nas relações sociais envolta na dominação/sujeição impregnada das demais questões que a colonialidade traz ao se pensar os processos de modernidade na contemporaneidade (QUIJANO, 2009). A educação é controlada pelo Estado e a professora Irma tem consciência disso: *“Siento que está controlado fuertemente y políticamente controlado a conveniencia del sector dominante”*.

A professora procura formas várias para ensinar o que acredita ser mais adequado para que as crianças aprendam de uma maneira mais significativa para elas, mas suas iniciativas lhe trazem conflitos de toda ordem:

“En ocasiones me eh tenido que pelear con mis jefes porque dicen que soy desobediente, porque hasta eso nos imponen un modelo de planeación como docentes, un formato ideal supuestamente donde debemos de poner: la competencia desarrollada, el aprendizaje esperado, el tema que vamos a trabajar y debemos que poner todas las actividades de principio, desarrollo y

final y si no seguimos eso que ellos nos dicen y si no planteamos así los contenidos el programa de pré-escolar”.

Assegura ainda: *“Y me importa muy poco la planeación y el formato que me dan en la parte oficial, me están exigiendo cumplir con el formato de planeación que ellos nos dan, el oficial”.*

A professora Irma não é da comunidade de Pacanam, localidade na qual atua como professora e na qual houve conflitos desencadeados com a sua chegada na escola e na comunidade, e sua forma diferenciada de educar as crianças, o que, como veremos, demandaram algumas formas negociações com os pais de família, e outros membros da comunidade e da escola, rumo a um objetivo comum para efetivar sua maneira própria de educar.

Quando a professora chegou à escola em 2008, foi apresentada como a nova professora da pré-escola e diretora para a comunidade. Essa apresentação foi feita pelas lideranças, em uma assembleia geral, com pais do grupo de crianças que ministraria suas aulas, e demais membros e dos comitês da comunidade. Feitas as apresentações, as pessoas começaram a pedir a ela que lhes oferecesse refrigerante e aguardente. Para a professora Irma,

“esta situación era nueva y creí que era un abuso por parte de la gente que me pidieran estas cosas, dijeron que yo era la nueva profesora del jardín de niños y que había dado ya los regalos que se acostumbran y me dieron las gracias”.

Outra situação conflituosa que a professora Irma relata se deu com outras professoras da escola, as quais atuavam também no Jardim, pois elas já tinham suas próprias formas de trabalhar, e estavam há alguns anos atuando na escola. Assim, impuseram à professora Irma suas regras de trabalho:

“No me gustaron ya que no se trabajaba con el horario que debería de trabajarse y ellas solo trabajaban dos horas exactas durante 3 días de la semana, lunes, martes y miércoles. Los jueves generalmente inventaban salidas de la comunidad y dejaban dicho que teníamos reuniones oficiales o sindicales, de esta manera convencían a la gente de que era necesario suspender las clases y no nos decían nada ya que ellos creían que era verdad. Tuve problemas con ellas, ya que les dije que estaba en desacuerdo con estas reglas y esta manera de trabajar”.

Outros conflitos foram sendo gerados na relações sociais com a comunidade, em especial, por meio do trabalho de Irma, agora como diretora da escola,

“porque en las comunidades existe un poco de eso que se llama machismo, este factor me genero problemas hasta cierto punto porque el trabajar con los comités de padres de familia, el consejo escolar y los agentes de la comunidad que eran hombres en su mayoría, se prestó a pensarse en más de una ocasión que yo había establecido una relación más personalizada y afectiva con ellos aunque jamás fue así”.

E a professora buscou formas de negociar esses conflitos desencadeados nessas relações.

Uma dessas formas foi que, em 2008, a Irma começou com seus estudantes com o MII na escola, uma proposta que já havia desenvolvida nas escolas em que trabalhou anteriormente. Ela pediu apoio primeiro dos professores da UNEM/EI e do CIESAS para apresentar essa proposta a comunidade, *“e eso me permitía que ellos me ayudaran en las reuniones con padres y madres de familia para convencerlos del trabajo con el método inductivo intercultural”.* Assim, procuraram negociar objetivos educativos para um bem comum da educação sob os aportes dessa proposta educativa.

Essa era uma prática anterior à chegada de Irma à escola, e as duas outras professoras a faziam. E, como apontado acima, ela era novata, adaptou-se logo e também começou fazer essa prática. Ela comenta que passou muito tempo brincando com as crianças. Porém, não via que as crianças estivessem aprendendo adequadamente. Relatando essa situação à equipe da UNEM/EI e do CIESAS, seus componentes lhe explicaram que *“el juego detonaba los aprendizajes en los niños e implica también el desarrollo de las competencias y ayudarles así al desarrollo físico, social, intelectual y cognitivo”.* Ou seja, que o jogo deve ser direcionado a uma intencionalidade educativa, política e social, por exemplo, como fazem os Pataxó ao *“alfabetizar cantando”.*

Com o fortalecimento da parceria com a equipe da UNEM/EI e CIESAS e os membros da comunidade, a professora Irma também compreendeu que brincar com as crianças tinha um sentido maior, *“el juego era la alegría con que se podría empezar una actividad cualquiera que tuviera una intención, un objetivo, un fin, el de desarrollar las competencias de los niños que los ayudarían a desarrollar su aprendizaje con el pasar de los años en el jardín de niños”.* Com isso, *“es como le di un giro distinto a la práctica que yo realizaba”.*

Desse modo, a professora Irma começou o trabalho com o MII sozinha, sem a colaboração de suas duas companheiras de Jardim, e nem dos pais das crianças, mas *“con el acompañamiento del equipo que ahora se llama REDIIN, pude darle un giro distinto a la práctica laboral en el preescolar de esta comunidad”.*

Afirma que encontrou muitas dificuldades e resistência para iniciar esse trabalho, porque o novo às vezes assusta e gera desconfianças, e ainda por ser o MII uma forma diferente de ensinar e contraposta à forma de educar que estava arraigada na escola. Educar fora da sala, no território não era bem visto. Irma relata que nas paredes da escola era repleta de práticas que coadunava com o currículo oficial da SEP, e a comunidade acostumada com esse arranjo. Aqui observa-se que a negociação dos conflitos para um objetivo comum de aprendizagem significativa e dos conflitos desencadeados se reflete nesta passagem, pois isso se refletia principalmente com os pais das crianças. A professora mostrou a eles que outra forma de produzir episteme e ocupar o território como matriz formadora, ou seja, um território epistêmicos, e explicou que nos educamos no território e o território em toda sua faceta material/existencial e espiritual, esse conjunto fazia parte do educar as crianças, a professora e os participantes no *fazer* da atividade social e desse processo sobressaia os significados dos conhecimentos indígenas.

Com resistência e persistência, a professora dava aulas todos os dias nesse modelo oficial, que a incomodava muito, ela ia conversando como os pais de família como educar em outra escola e que as aulas eram realizadas todos os dias da semana, e não três dias da semana como as outras duas professoras estavam acostumadas a ministrar suas aulas:

“Entonces la gente empezó a reclamar el ausentismo de ellas al ver mi presencia en la comunidad. Las invite (as duas companheiras de Jardim) varias veces a quedarse conmigo para compartir lo que estaba haciendo con el equipo de UNEM/EI pero nunca quisieron quedarse”.

Mas, aos poucos e com muita conversa explicativa de como poderia trabalhar a nova proposta educativa, com cuidado e dando tempo para que os membros da comunidade fossem conhecendo um pouco mais sobre esse trabalho, a professora foi ganhando a confiança deles, inicialmente dos pais, de depois dos expertos e expertas, e por fim envolveu a comunidade.

“Así es como al transcurso de un ciclo escolar logramos un poco de apoyo de los padres de familia. Conforme paso el tiempo los convocamos y los invitamos a trabajar en la educación de sus hijos. En las primeras reuniones solo se reían de nosotros y decían que solo era jugar y jugar todo el día con los niños en el jardín y que ellos tenían muchas cosas que hacer y mucho trabajo que realizar por lo que no tenían tiempo para estar perdiéndolo con nosotros en el juego del jardín”.

O tempo passava na escola e *“me di cuenta entonces, que habían pasado los primeros años de mi trabajo como docente y en realidad no había entendido las implicaciones de mi trabajo como educadora de jardín de niños hasta que llegue a esta comunidad en 2008”*.

Com essa percepção e já desenvolvendo, sem pressa, seu trabalho com o MII, mesmo enfrentando desconfianças dos pais e de outros membros da comunidade, pouco a pouco a professora tentava trabalhar alguma atividade social da comunidade e levava as crianças para o território, que mais tarde se tornaria o que chamo de educar no território epistêmico que produz sua própria maneira de educar e produzir epistemes, conhecimentos e novas formas de pensar a educação escolar.

Nesse trabalho, ela própria também teve dificuldades e muitas dúvidas acerca da forma de trabalhar com o MII. Todavia, o trabalho com o MII,

“me ofreció una alternativa para hacer menos aburrida mi práctica con los niños y dejamos de pintar solo por pintar dibujos, dejamos de dibujar solo por dibujar, comenzamos a salir del salón para realizar actividades comunitarias y luego de ello en el salón hacíamos la sistematización y la ampliación de estas actividades y hasta hacíamos investigación con los niños, los padres y madres de familia se dieron cuenta que eran actividades que enseñaban cosas nuevas a los niños y que también servían para aprender a leer y escribir, ya que estos dos aspectos eran los que los padres de familia nos exigían en el preescolar”.

Com esses percursos de ações na comunidade, a professora já angariara o apoio dos pais de família se interessaram por essa proposta do MII de davam, como ela argumentou seu apoio; eles passaram a participar ativamente das reuniões na escola:

“Los padres llegaban puntuales a las reuniones que convocábamos en la escuela, empezaron a demostrar interés con nosotros y hacia nuestro trabajo. Las señoras llegaban al salón de clases cuando así las citábamos para trabajar actividades pedagógicas con los niños, eran ellas el apoyo para que sus hijos realizaran la actividad pues en un grupo tan numeroso como el que atendía yo”.

Seu grupo tinha entre 35 e 55 crianças.

Figura 60 – A professora Irma com pais e crianças no trabalho da pesquisa colaborativa na comunidade



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Já com o início dos trabalhos na comunidade e com a presença dos expertos e dos pais, a professora frisa que o trabalho com as atividades sociais possibilita outros tempos, outros espaços e outras aprendizagens, fora das paredes da escola, conforme atesta esta investigação: como afirma Bertely Busquets (2015), a alfabetização no território é um território epistêmico, a matriz formadora do MII.

Figura 61 – As crianças no trabalho para a pesquisa das atividades sociais



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Ela aponta que “*era difícil trabajar ciertas actividades como el portafolios de evidencias en el cual se guardaban los trabajos de los niños para valorar gradualmente sus avances y dificultades*”. As reuniões também são “*una forma de evaluar en el jardín de niños*”.

Entonces las madres de familia llegaban para trabajar con los niños y ellas coordinaban el trabajo con ellos. De esta manera se facilitaba más mi intervención con los pequeños”.

Figura 62 – A professora Irma conduzindo as crianças para a alfabetização no território



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Os pais eram envolvidos já no planejamento das atividades sociais com o MII. Irma destaca que *“ellos se sentían parte de la escuela y eso me genero más confianza con los padres y madres de familia que me dejaban con confianza sus niños y me decían que estaban en buenas manos”.*

Figura 63 – A participação dos pais das crianças na alfabetização no território



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Agora, com a participação mais ativa dos pais das crianças e o reconhecimento de que sua forma diferenciada de ensinar trazia resultados satisfatórios, vieram as palavras de incentivo, revelando que ela estava desenvolvendo um bom trabalho com seus alunos. Irma diz que

esas palabras a mí me llenaban de felicidad y me sentía alagada, se involucraron desde el momento en que me ayudaron a hacer el calendario sacionatural de la comunidad identificando en el mismo las temporadas de siembra, cosecha, cultivo, ceremonia, etc. Así de esta manera ellos también decían en nuestras reuniones las actividades venideras y así elegíamos la actividad a realizar con los niños y hasta en asamblea con ellos elegíamos a quien le tocaba acompañarnos y/o llevarnos su milpa o parcela.

Figura 64 – Espaços de interaprendizagens: pais, crianças e a professora Irma



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Com esse ritmo, o trabalho com o MII foi ganhando espaço na escola, com os pais das crianças e com os expertos. Dessa maneira, no conjunto eles estabeleciam os tempos de trabalho nas atividades sociais, como aponta a professora:

“Hacia que todos de manera responsable nos apoyaran en las actividades de la escuela y me di cuenta que la escuela ya no eran esas cuatro paredes alejada de la comunidad sino que esta vez la comunidad se volvió la escuela en el cual se construye el aprendizaje común. Niños, papas, mamas, maestras, parecíamos distintos por los roles y los papeles que representábamos pero trabajábamos juntos e iguales”.

Figura 65 – Mais momentos de interaprendizagem



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Ela descreveu um momento que lhe pareceu muito importante:

“Al pasar de los años me quitaron la etiqueta de MAESTRA y comenzaron a llamarme solo IRMA, así como es mi nombre. Para mí eso era un honor aunque para la comunidad docente que no trabajaba conmigo lo vieron mal y dijeron que esto era una falta de respeto hacia mi persona y mi trabajo”.

Irma reforça que quando os pais saíram para ajudar a fazer as atividades sociais, que já fazem em seu cotidiano, eles estavam *“familiarizados con las actividades y también yo me sentí menos presionada, porque los padres y madres de familia me ayudaron a enseñar”*.

A professora Irma viu essa apropriação e aprendizagem significativa do envolvimento com os pais como possibilidade de aprendizagem coletiva, e situada no seu contexto, uma forma muito aproximada de uma educação própria, diferenciada, onde cada um podia assumir papéis distintos, os quais se complementavam, pois cada um ajudava com suas práticas de convivência e práticas de conhecimentos. Assim, iam se formando nessa articulação os conhecimentos comunitários a partir das epistemes produzidas para explicitar os significados dos conhecimentos próprios do contexto, naquela realidade social está permeada, que mostravam aprendizagens novas ou a recuperação de elementos culturais.

Nas atividades sociais, é possível ver o trânsito dos conhecimentos nos espaços do território e na comunidade (TASSINARI, 2001) e a interaprendizagem é parece mais concreta com possibilidade de transformar a forma de educação empreendida. Como diz a professora Irma:

“Ya no solo era yo la que enseñaba a los niños, esta vez tenía compañeros que me ayudaban a enseñar a los niños a hacer las cosas bien con la técnica”

y la disciplina que se requería en las actividades implícitas de conocimientos y valores necesarios para el desarrollo de la personalidad de los chicos”.

A professora Irma enviou um exemplo, por meio de fotografias, de uma atividade social desenvolvida com as crianças, com os pais e com uma experta da comunidade que se chamou *Vamos hacer la elaboración de tamal de elote?* Porém, ela não detalhou o processo da explicitação e significado dos conhecimentos indígenas, e nem do passo a passo descrito que surgiram dessa atividade, e tampouco de sua percepção de apropriação e interaprendizagem que emergiu, além de não comentar também sua percepção de como as crianças aprenderam.

Por esse exemplo, ela quis mostrar como o MII “aterrissa” na sua escola por meio dessa atividade social e o fazer da mesma e, conseqüentemente, por tal razão, ela pretendeu mostrar como em seu contexto a pesquisa colaborativa é organizada para que venha à tona seu processo mostrado os significados dos conhecimentos indígenas nela intrínsecos. Para, em outro momento, esses mesmos significados sejam trabalhados de forma à direção de recuperação ou reatualização dos elementos culturais sobressaíram de tal atividade e que participarão dos momentos de ensino e aprendizagem na escola. Teremos uma ideia de como são realizadas esse processo da atividade social, pelas sequências das fotografias abaixo.

Mostra-se, portanto, que o quadro inicial se modificou, porque houve o investimento no processo de negociação dos conflitos detonados com a comunidade e a escola. Desse modo, hoje a professora Irma ressalta o benefício na construção do vínculo da comunidade e destaca que ainda há outras formas de conflitos, mas há também colaborações em direção as negociações deles. Um esclarecimento feito pela professora: *elote* é o grão do milho quando ele está novo. E se chama *maiz* quando o milho está maciço.

Figura 66 – A experta ensina as crianças como começar a trabalhar com o *elote*



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Figura 67 – Descascando e tirando as folhas que envolvem o *elote*: as crianças observam o processo



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Figura 68 – Preparando para debulhar o *elote*



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Figura 69 – O *elote* pronto para ser debulhado



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Figura 70 – As crianças aprendendo a descascar e tirar as folhas que envolvem o *elote*: o fazer da atividade social



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Figura 71 – O fazer na atividade aocial do elote: interaprender das crianças



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Figura 72 – O *elote* pronto para ser debulhado. Interaprendizagens múltiplas: crianças, experta e a professora



Fonte: GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2016, s/p.

Apesar de não o relato de Irma para ilustrar a explicitação dos conhecimentos indígenas emergidos nessa atividade, a professora informou a continuidade da atividade com o *elote*. Na sequência, os *elotes* são levados para serem moídos à mão e viram uma massa. Nessa massa, coloca-se açúcar e, depois, envolve-se essa massa com as folhas do *elote* e, deixando tudo muito

bem embrulhado, coloca-se para ferver. Está pronto o *tamal*, que tem semelhança com a pamonha brasileira em seu formato. O *tamal* é feito na versão doce e salgada.

6.3 Algumas impressões da entrevista textualizada: diálogo com a professora Irma

A professora Irma ressalta que o trabalho com o MII permite ver mais e melhor uma aprendizagem contextualizada das crianças, ao realizar as atividades sociais:

“Y también observe que los niños más calladitos del salón, esos que muy pocas veces hablan, empezaron a participar con nosotros, se incluyeron de manera natural en la escuela porque se sintieron identificados con el trabajo que hacíamos y esta vez supieron y sintieron que sí sabían hacer lo que se estaba haciendo en la escuela”.

Ela destaca que antes, quando trabalhava com atividades alheias à comunidade, a participação das crianças era muito pouca e *“no generaba mucha confianza en los niños, tenían hacer mal las cosas y preferían a veces no hacer nada”*.

A professora ressalta que está satisfeita com os resultados do seu trabalho com o MII, porque *“también genero un cambio de conciencia en mi persona como educadora. Eso me llena de satisfacción personal ya que me siento más consciente de la responsabilidad que tengo al ejercer mi práctica como docente y siento que he crecido”*.

Irma realça ainda que

“quien dice que es el formato que enseña a los niños, y quien dice que necesariamente lo tengo que hacer así para que funciones, yo siento que lo que debe de importarnos mejor es el resultado, yo siento que lo que nos debe de importar es el proceso que nosotros generamos en los niños, y como te decía hace rato como influyes tú en la vida de los niños; realmente tienes significado tu intervención como docente, eso me eh preguntado yo, porque tengo claro que es lo que tengo que hacer con los niños y si hablo como de una injusticia implica en un primer momento, entonces busco las maneras de que mi intervención sea un poco mas justa, tomando en cuenta que serán las características de su propia vida”.

Irma também expõe a importância de participar nos Diplomados como professora dormadora nos Diplomados:

“Esto que nos ofrece el diplomado siento que es una maneta justa, porque comenzamos con cosas que el niño ya conoce, que vive a diario, que sabe muy bien y que podemos partir de el para aprender a escribir, aprender a leer pero con cosas que ya nombramos de por si, con cosas que ya conocemos, con cosas

que de por si hacemos, no son cosas que debemos imaginarnos, no es un mundo que deben crear nuevo y sin sentido y es un poco de lo que eh estado haciendo yo”.

Ela afirma que a mudança, neste caso, no campo educativo, pode potencializar os conflitos latentes ou desencadeados ao se deparar com situações adversas ou trabalhar de forma diferente. Isso acontece em todas as sociedades, inclusive nas sociedades indígenas que lidam com a questão da diferença no sentido político, há tempos imemoriais.

Em relação à escola, comenta Irma, alguns professores simplesmente não querem modificar suas práticas educativas. Quando chega uma professora com nova forma de ensinar, evidentemente isso cria resistências, mas é na negociação desses conflitos que é possível colocar-se em marcha a sua própria resistência e persistência naquilo que acredita ser uma educação qualificada:

“Siento que la mayoría de los maestros, tienen una actitud de no querer cambiar, eso cuesta mucho y a veces entre compañeros tenemos problemas, porque hay quien [sí le gusta seguir al pie de la letra todo lo que nos dicen: tienen que planear pero se preocupan más de cumplir lo de la parte administrativa sin preocupar de los verdaderos objetivos, como que no se preocupan realmente en eso que yo te decía, del proceso y del resultado final, ellos no, ellos solo como que quieren quedar bien con el jefe, con el supervisor; a veces hacen una planeación bonita pero no tienen coherencia una actividad con otra, siento que a veces no cumple con el requisito de un objetivo claro, que quiere lograr el maestro con esto, eso es lo que siento, a veces siento muy difícil mi práctica”.

Mesmo com todas essas dificuldades que enfrentou e enfrenta, a professora continua semeando a educação com que acredita poder ajudar, mesmo que pouco, em suas palavras, para uma aprendizagem contextualizada e significativa para educar as crianças para a vida. Mas, mesmo com toda sua postura de resistência e persistência, ela faz uma autocrítica profissional, na maneira comentada neste trabalho:

“Dicen que no debería haber problemas para enseñar en preescolar, pero para mí sí los hay y muchos son los que me entrego, hay ocasiones porque no sé qué? Decir, qué? hacer en mi intento de buscar a diario: como cambiar para tratar de hacer algo significativo, a veces me pierdo en ese mundo, a veces siento que lo que yo hago no tuviera sentido y me preocupa mucho eso, me frustra a veces, te imaginas me hago llamar maestra, hay gente que así me conoce, en la calle, mis vecinos, los propios niñitos y ese concepto de maestra es el que enseña, pero que enseña?”

Vemos que sua preocupação ultrapassa a dimensão pedagógica e se junta à dimensão político-social, pois formar crianças com uma forma de educar inovadora é assumir um grande compromisso, acionar sua política interna de resistência e persistir, muitas vezes, que esse comportamento é incompreensível para outros professores ou para a própria comunidade, pois coloca os docentes na dimensão das suas próprias certezas e/ou incertezas:

“Eso me eh preguntado y me frustra, será que me merezco que me digan así, será que realmente estoy haciendo lo que debo de hacer o no y eso me preocupa, porque como tengo hijos, tengo dos niños y siempre eh querido que mis niños los atiendan los mejores maestros; pero lamentablemente piensan que mejor es lo que el gobierno dice, lo que los medios dicen, lo que se supone se debe enseñar en la escuela, y digo se supone porque nos han creado, nos han vendido lo de la educación que me preguntas: enseñar letras nada más, en la escuela o enseñar a enseñar a leer y escribir encerrados en los salones, esa es la idea de educación que nos han hecho creer y también eso me preocupa, la concepción que tienen los papás acerca de la educación, acerca de lo que un maestro debe de hacer”.

Como sinaliza a professora, parece que a educação está reduzida à sala de aula, à concepção de escola convencional arraigada na escola indígena:

“por eso eh tenido problemas por ese lado, el hecho de salir pasear, hacer actividades en la casas en el campo me ha traído problemas también, me han dicho que o hago porque no tengo nada que hacer en el salón o porque no se y como enseñarle a los niños, y yo pienso que salgo solo porque me quiero ir a divertir, a pasear y a pasar el tiempo con los niños, también me eh enfrentado con esa clase de problemas con los papás: bueno maestra sabes o no sabes enseñar, porque vemos que no te quedas en el salón y siempre te vas a pasear con los niños. Por eso ando en conflicto en ocasiones”.

Foi possível coletar, na entrevista textualizada com a professora Irma, que a escola já absorveu a forma convencional de educar. Parece que a política da EIB não traz os resultados desejados para educar as crianças indígenas. Pelo contrário, a professora aponta que a escola da comunidade se respalda na educação “oficial”. Muitos pais reclamam e/ou não entendem que se educa também fora das paredes da escola, que se educa com os elementos culturais da comunidade, com as narrativas de alguns elementos da cosmologia, educa-se no território, e assim por diante, dependendo da criatividade da professora, da parceria com os pais das crianças e dos expertos da comunidade. Nisso, o MII se mostra como uma possibilidade de articular essas dimensões, que são próprias de cada contexto.

A lógica de dominação/submissão está radicada nas concepções de educação da escola em que a professora Irma atua. Há de se considerar também que muitos pais querem uma

educação para que os filhos possam trabalhar nas cidades, ou fora do país, algo muito comum no México.

No campo da educação, existem interesses diversos em disputas “a partir de cima”, sobre qual seria a educação para o índio; e “a partir de baixo”, pelos interesses em disputa pelos próprios índios na comunidade. Mas, claro, não se pode generalizar a questão, pois as comunidades indígenas conduzem sua educação da forma como seus membros entendem ser melhor, até chegar um(a) professor(a) com ideias novas, com formas de trabalho novo; nesse caso, o subsolo da educação na escola é sacudido, ou essa experiência nova não se concretiza dentro do cenário das disputas em jogo. O que é possível apontar como genéricas são as políticas educacionais para os índios que asseguram direitos, mas não concretizam tais direitos, ou que permitam, de fato, o reconhecimento necessário, com vistas à autonomia e autodeterminação nas dimensões do ser, saber e poder dos indígenas no campo da educação. Com isso, presume-se que a educação tenha mais chance de decolonializar-se (WALSH, 2009; QUIJANO 2009).

6.4 A professora Diana Rocha, de Minas Gerais, Brasil

A professora Diana Rocha tem 36 anos, é do povo Xakriabá, município de São João das Missões, em Minas Gerais. Nasceu na aldeia Prata e tem 15 anos de docência. Estudou no curso de Formação Intercultural de Educação Indígena (FIEI-Turma Única, 2006-2011), na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora do ensino fundamental na Escola Estadual Indígena Oaytomorim, localizada na aldeia Prata. Diana integra o grupo de professores que faz a educação continuada no OEEI/PIBID/FIEI; ademais, ela é professora supervisora do PIBID/FIEI e professora formadora no mesmo projeto.

Figura 73 – A professora Diana Rocha



Fonte: ROCHA, 2016, s/p.

Figura 74 – Foto da Escola Oaytomorim e Diana com os estudantes



Fonte: ROCHA, 2016, s/p.

A professora Diana é, para mim, um caso paradigmático e emblemático, pois temos trabalhado conjuntamente em interlocução/colaboração e trocas de experiências. Nossa aproximação já é de longa data, desde 2007, no curso de FIEI-Turma Única. Depois, continuamos a nos formar na perspectiva do MII, no OEEI/UFMG. Senti, depois de um evento acadêmico, que essa aproximação se tornou mais constante e colaborativa. Fizemos o investimento de viajar a Roraima acompanhadas da professora Xacriabá Vanildes de Deus, em 2012. Fomos participar do V Seminário de Integração de Práticas Docentes e do II Colóquio Internacional de Práticas Pedagógicas e Integração, na UFRR, em Boa Vista.

Escrevemos um artigo em coautoria e elegi sua experiência para escrever, em 2015, um artigo intitulado “Avanços e desafios na produção de materiais educativos inspirados em

pedagogias indígenas”, para ser apresentado no *Congreso Internacional de Americanistas – 55 ICA: Conflicto, Paz, Construcción de Identidades en las Américas*, de 12 a 17 de julho de 2015, em San Salvador. Portanto, nossa interlocução/colaboração não se restringe à nossa convivência ou formação continuada no mesmo projeto, o OEEI/UFMG, mas nesses anos todos de convivência, apropriação e interaprendizagem.

A professora Diana é atualmente minha interlocutora/colaboradora mais presente na minha formação com o MII, nas experiências com as escolas xakriabá. De certa forma, nessa convivência no projeto, onde como dito formamos-nos juntas, pois constantemente trocamos impressões sobre nosso trabalho com o MII. Ela se interessava em saber como estava minha pesquisa e minhas descobertas, e ela, por sua vez, falava-me de como estavam seus os trabalhos na escola indígena e a atividade que estava desenvolvendo ou iria desenvolver. Dessa maneira, essas conversas se tornaram uma relação mais intensa e significativa entre.

Diana pedia minha opinião, e eu lhe enviava materiais sobre o MII. Colocávamos nossas interrogações sobre o desenvolvimento do Calendário, assim como sobre este trabalho. Ou seja, juntas estamos contribuindo para a formação uma da outra. Noto que Diana faz investimentos teóricos e metodológicos para desenvolver o Calendário em sua comunidade. A troca de impressões com ela se deu muito por *e-mail*, e ela ajudou a tecer a entrevista textualizada.

Essa interlocução/colaboração pode ser considerada um caso do campo de pesquisa que me dá a possibilidade de mostrar, por meio dos trabalhos da professora Diana, as experiências na formação continuada dos professores indígenas de Minas Gerais e Bahia. Por todas as razões já elencadas, elegi esse campo de diálogo com a Diana, pois tenho experiências construtivas que respaldam essa nossa interlocução/colaboração, que pode mostrar a riqueza do trabalho da pesquisa colaborativa, como preconiza o MII.

Em alguns depoimentos da professora Diana, apoiei-me pontualmente no percurso acadêmico de Cruz (2013). Como exposto no capítulo 4, ambas são professoras Xakriabá. A opção de retomar trechos da entrevista da Diana nesse percurso se deu com o intuito de preencher algumas lacunas desta pesquisa. Cruz (2013) fala do início da sua experiência, de 2010 até 2013. E, de lá para cá, sua experiência caminhou e vem caminhando, ou seja, modificou-se, por meio de suas apropriações e interaprendizagens com o MII.

Nessa parte, dedico-me a mostrar a participação da professora Diana e a minha no V Seminário de Integração de Práticas Docentes e no II Colóquio Internacional de Práticas Pedagógicas e Integração, mencionados cima. Destaco esses momentos porque os considero fundamentais para mostrar meu estreitamento de práticas de convivência e conhecimentos com Diana. Além disso, destaco minha convivência com Vanildes Gonçalves, professora Xacriabá.

Outro relevante acontecimento nesse seminário é que conhecemos pessoalmente María Bertely Busquets. Esse encontro adensou muito, tanto na minha formação e quanto a de Diana, como viosto à frente.

Nossa participação neste seminário foi intensiva e lá, primeiro, expusemos os materiais educativos produzidos nas escolas Xacriabá Bokimuju, da aldeia Brejo Mata Fomes, e Oayotomorim, da aldeia Prata.

Figura 75 – Exposição dos materiais educativos e as professoras Diana e Vanildes



Fonte: Minha autoria.

Participamos também do minicurso Educação Intercultural para uma Nova Sociedade. Esse minicurso era exclusivo para discutir o desenvolvimento do MII. Estavam presentes os professores pesquisadores roraimenses. Ele foi dirigido pelos professores Maxim Repetto, Jovina Mafra e María Bertely Busquets. Nele, expusemos novamente os materiais educativos e as professoras Diana e Vanilde explicaram as atividades sociais desenvolvidas, que estavam registradas em cadernos específicos que elas próprias elaboram para cada resultado das atividades sociais que realizam em suas escolas.

Figura 76 – E explicação dos materiais educativos produzidos



Fonte: Minha autoria.

Figura 77 – Apresentação da atividade social “Vamos usar a casca da mandioca?”



Fonte: Minha autoria.

Também fizemos a comunicação oral intitulada Eixo Temático: Educação e Diversidade, cuja temática foi “Experiências educativas no Território Indígena Xacriabá: uma alternativa pedagógica vinculada às atividades socioculturais”, onde as professoras contaram suas experiências de trabalho com o Calendário em suas respectivas escolas, e colaborei com algumas apartações de nossas experiências no curso de formação continuada.

Contudo, o ponto alto do seminário foi a nossa conversa com María Bertely Busquets. Solicitamos a ela uma reunião para que pudéssemos tirar algumas dúvidas a respeito do trabalho com o MII. Nossas perguntas giraram em torno de: Qual a definição de Calendário? O que é interculturalidade? O que são atividades sociais? Qual a diferença de temas e atividades sociais? Como ler o Calendário? O que são as *tarjetas*? Por que se usa o conceito sintático de cultura?

O que é interaprendizagem? Como é a formação de professores na perspectiva do MII? María Bertely Busquets gentilmente respondeu a todas essas perguntas.

De posse dessas respostas, a professora Diana, na medida do possível, foi aplicando em sua prática do seu trabalho com o MII, da forma com que se apropriou da aprendizagem e de acordo com o seu contexto próprio. Ela queria entender mais a teoria que embasa o MII, para iluminar ainda mais a teoria e sua prática, pois, à sua maneira, já estava realizando as pesquisas colaborativas, fazendo, na prática, as atividades sociais de sua comunidade, com seus estudantes e os mais velhos que orientavam o *fazer* e os conhecimentos próprios derivados de determinadas atividades Sociais.

De posse das orientações oferecidas por María Bertely Busquets, ela modificou algumas de suas práticas educativas, como, por exemplo: começou a chamar o Calendário de sacionatural, como no México, pois entendeu, a partir da explicação, que deriva do território sociocultural, da cultura sintática, a qual acompanha o mover-se na vida em cada comunidade no cotidiano físico e espiritual, e acrescenta elementos das cosmologias que aparecem no momento da atividade; “[...] *porque quando a gente trabalha o calendário sacionatural, a gente vê que a parte da cultura, que a atividade do dia a dia que mostra o que é a cultura Xakriabá o jeito de ser Xakriabá*” (CRUZ, 2013, p. 30). Aqui já se vê que Diana já se apropriava do nome Calendário Sacionatural, o qual María Bertely Busquets tinha nos explicado, mas ressaltava que era o “jeito Xakriabá” de ensinar. Mas, depois, o Calendário passou a se chamar “Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xakriabá da Aldeia Prata”.

É possível notar que o referencial teórico entrou para ajudar nesse intrincado das relações, para dizer como a pesquisa com Calendário está acontecendo na comunidade Prata, como ela mesma escreve:

“Realizamos algumas reuniões oficinas para apresentar o método e o Calendário que estávamos produzindo, e aí apresentamos aos nossos colegas um tanto de leituras da metodologia do método, porque já estávamos fazendo nosso calendário, já tínhamos bastante pesquisa das atividades levantadas, e resolvemos mostrar para os professores o que estávamos fazendo na UFMG, e entregamos para eles os materiais do calendário, vou contar que a maioria dos professores se interessaram e foram poucos os que não quiseram nesse primeiro momento trabalhar com o calendário, também envolvemos as escolas anexas, que são duas ligadas à escola da aldeia Prata nesse trabalho” (CRUZ, 2013, p. 28).

Constatamos que a primeira providência da professora Diana foi conversar com outros professores da sua escola. Ela já estava de posse da primeira versão Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xacriabá. Nas suas colocações, a professora

reforçou seu aprendizado, com a explicação de María Bertely Busquets, de que a entrada para se trabalhar com o MII eram as atividades sociais, no desenvolvimento de pesquisas colaborativas com os mais velhos.

Para isso, o grupo de professores Xacriabá que participava da Formação Continuada do OEEI/UFGM e PIBID/FIEI organizou um planejamento conjunto para mostrar para os professores e diretores das suas escolas. Assim, em cada escola dos respectivos professores, o planejamento foi apresentado:

“O passo seguinte foi organizar um cronograma de trabalho para os encontros e para delinear o planejamento de pesquisa nas escolas, nesse planejamento foram definidas as etapas [das atividades sociais] que colocamos em cada tempo. Nas as informações da primeira versão do ‘Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xacriabá’ que estávamos fazendo a pesquisa, nele já tinha muitas informações levantadas e faltavam muitas informações que precisavam ser organizadas e aprofundadas”.

Como podemos perceber no depoimento de Diana, no decorrer do planejamento os professores do OEEI/UFGM e do PIBID/FIEI perceberam muitas lacunas referentes tanto às atividades sociais como aos processos, as quais precisavam ser preenchidas. Isso porque, segundo os professores pesquisadores, foi um primeiro exercício que serviu para preparar o terreno, para se começar, de fato, o trabalho nas respectivas escolas. Dessa maneira, constituíram grupos de trabalho que pesquisavam as atividades sociais que faltava explicar melhor, ou que não constavam na primeira versão do Calendário, e foram realizadas algumas oficinas. Nessas oficinas que Diana empreendeu para explicar aos outros professores o que era o MII, em 2011.

Dessa forma, ela conseguiu a adesão quase que completa dos professores da escola, dos anos iniciais até o ensino médio, para começarem a experimentar o trabalho com o MII. Seu forte investimento era significativo, porque, no princípio, era a única professora da comunidade que estava em formação continuada com o MII e, aos poucos, foi conseguindo a parceria de outros colegas que aderiram a trabalho com o Calendário.

Quando ela fez a opção de trabalhar com o MII, não tinha pressa em aplicar o método em seu todo. Desse modo, foi tomando o tempo que acreditava adequado e respeitando as circunstâncias circunstanciais postas. E assim tem ocorrido até os dias atuais: os professores se reúnem e fazem o planejamento juntos.

[...] as atividades sociais escolhidas foram: (1) vamos conhecer os animais para reconhecer quais as finalidades desses avisos; (2) vamos ver a mudança da natureza para observar a relação dela com a vida na comunidade; (3) vamos caçar para aprender quais animais tem ou tinha em nosso território; (4) vamos conhecer a coleta dos frutos da mata; quintais, cerrado, gerais, a roça para alimento das pessoas; (5) vamos comemorar os festejos (dias santos) para fortalecer nossa cultura. E cada professor ficaria responsável por duas ou mais atividades sociais e que depois com os resultados desses trabalhos eles sentariam e veriam quais temáticas saíram da atividade, o que cada um poderia trabalhar em sua disciplina, ou que os professores poderiam se juntar e trabalhar juntos, mas precisávamos sistematizar as informações primeiro, entre nós os professores. Nós passamos a nos encontrar em quase todo início de ano queríamos trocar experiência entre nós do que cada um estava fazendo e os resultados com os alunos na ida a campo para fazer as atividades, e também aproveitamos para rever nosso planejamento. No nosso planejamento os alunos foram divididos em grupos com cada 2 professores, E cada grupo, ficou responsável por uma parte da atividade social. A atividade ‘vamos conhecer os animais para reconhecer quais as finalidades desses avisos’ cada grupo de alunos era responsável por uma temática relacionada a essa atividade social como os assuntos relacionados a répteis, insetos, anfíbios, aves, etc. Nós professores já tínhamos separado essas temáticas (DA SILVA; ROCHA; GONÇALVES, 2013, p. 27).

É possível perceber que, no início do trabalho com o Calendário da escola, a ação ocorreu em conjunto com outros professores e, depois, eles se juntaram em grupos das várias seriações, para pesquisar as atividades sociais apoiados na colaboração dos conhecimentos dos mais velhos:

Então a gente faz junto com os alunos, os professores, convida as pessoas mais velhas para tá participando, organiza uma roda de conversa, chama umas pessoas da comunidade ‘mais velhos’, e tem as perguntas que os alunos elaboram junto com os professores e aí nesse dia da roda de conversa a gente vai fazer essa conversa e tentar responder essas perguntas né, o que tem de dúvida ainda sobre o assunto e vai escrevendo o assunto, sempre tem a participação das pessoas mais velhas. Aí quando a gente começa a fazer a pesquisa, começa a trabalhar, começa a observar, não sei se a gente pode falar de dar valor, mais as coisas simples né, às vezes tá acontecendo ali nem dá muito valor ali assim, aí quando a gente começa a observar começa a escrever, fazer desenhos a gente começa a buscar mesmo destrinchar mesmo naquela atividade né aí a gente vê que dá luz, dá vida aquela atividade aí quando você, é através da pesquisa né, aí quando você começa a pesquisar conversar sobre aquele assunto você vai achando tanta coisa eu acho que aí que tá o segredo né, você começar a olhar, e é essa questão da escrita mesmo é o desenho eu acho que isso dá vida àquela atividade (DA SILVA, ROCHA, GONÇALVES, 2013, p. 25).

Fica evidente o reforço da professora para a vinculação com sua comunidade, que começa com a colaboração dos mais velhos. Diversamente da professora Irma, Diana não encontrou tanta resistência em relação à nova proposta educativa em sua comunidade para

começar a trabalhar com o Calendário; pelo contrário, teve o apoio constante dos mais velhos, dos quais uma das figuras mais ativas foi o Sr. Valdemar. Em vídeo gravado para o evento *Primer Encuentro Internacional Laboratorios Socionaturales Vivos y Milpas Educativas*⁷⁶, ele faz uma interessante observação, dizendo que o diferente da escola diferenciada se faz na comunidade; é aqui que se faz o diferente.

Isso não quer dizer que o trabalho como Calendário navegue em águas tranquilas. Como mencionamos, ainda há um pouco de resistência de alguns professores que não aderiram ao trabalho com o Calendário.

Às vezes, na escola, eclodem esses conflitos, porque os professores, mesmo em número pequeno, argumentam que não vão trabalhar mais horas, pois o comprometimento do trabalho com o MII, que muitas vezes ultrapassa o horário de aula na escola, e não são remunerados por essas horas a mais por esse trabalho fora de seu horário normal.

Diana explica que eles querem continuar a seguir as orientações e o currículo da SEE-MG em suas aulas, porém deixando claro que não permitem interferência nessa decisão de trabalhar dentro dessas orientações práticas educativas inovadoras e contextualizadas, como é o caso do MII. Porque trabalhar com o Calendário, assegura a professora Diana, é uma opção e não uma imposição. Diana não mencionou qualquer conflito com os demais membros da comunidade. Mas sabemos que nas relações sociais, seja em qualquer dimensão há conflitos, ainda que sejam pequenos, mas são conflitos desencadeados e latentes.

Figura 78 – A participação do Sr. Valdemar Ferreira dos Santos



Fonte: DA SILVA; ROCHA, 2015, p. 16.

⁷⁶ Esse seminário aconteceu em San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, de 8 a 13 de outubro de 2016. Nesse vídeo, o Sr. Valdemar deu seu depoimento sobre como a aldeia Prata (Povo Xakriabá) recebeu e trabalhou com o Calendário.

Figura 79 – A saída com os estudantes para a pesquisa colaborativa para pesquisar uma atividade social



Fonte: Minha autoria.

Durante ou depois dessa roda de conversa, a qual, para a professora Diana, configura-se como espaço educativo, é que acontece o *fazer* da atividade social que está sendo pesquisada:

É através da pesquisa é quando você começa a pesquisar conversar sobre aquele assunto você vai achando tanta coisa eu acho que aí que tá o segredo né, você começar a olhar, e é essa questão da escrita mesmo é o desenho eu acho que isso dá vida àquela atividade, quando a gente também pesquisa as pessoas (que participam da atividade), quando a pessoa tá fazendo aquela atividade quando ela vê os alunos os professores querendo saber sobre aquilo fica mais, a pessoa fica mais assim, dá mais motivação né, e vê que aquilo é importante e a gente também começa a dar valor mais às coisas da vida da gente (DA SILVA, ROCHA, GONÇALVES, 2013, p. 26).

O investimento teórico da professora Diana aparece também quando ela começou a fazer os calendários e as *tarjetas*:

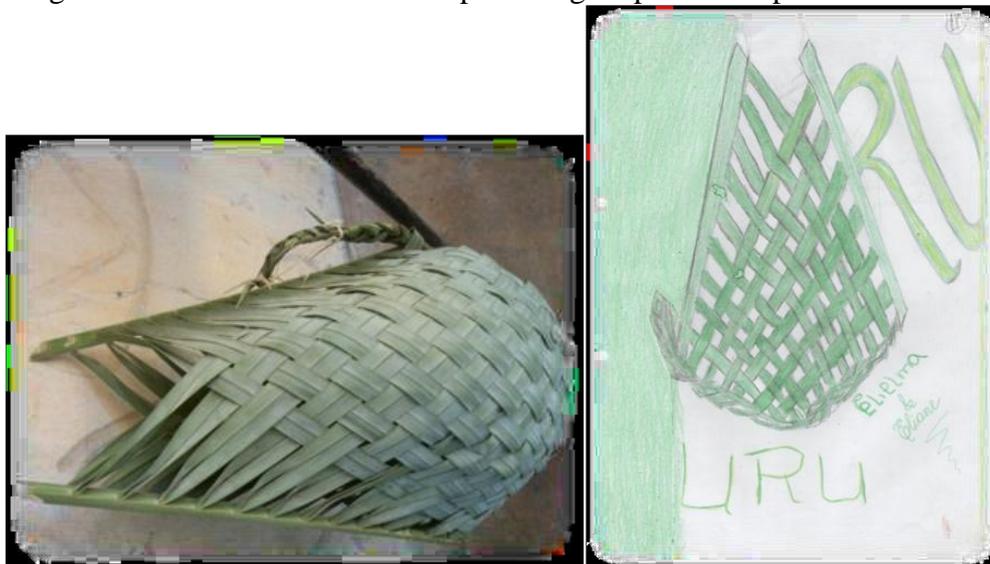
Quando estive lá em Roraima e María Bertely falou que o importante e o interessante é o desenho que o desenho mostra cada detalhe né, a foto não mostra tanto o detalhe, o desenho mostra mais o detalhe, então isso é muito interessante, porque a tarjeta ela mostra a fundo cada etapa cada passinho do que acontece na atividade, a tarjeta ela ajuda no explicitar o que está implícito, a gente tava colocando foto (BERTELY BUSQUETS, 2012, p. 28).

A *tarjeta*, como explica-se no capítulo 4, é chamada de Uru de Aprendizagem. Diana, como professora formadora, desenvolveu a organização de uma oficina sobre a *tarjeta*, ministrada para os estudantes do FIEI, em 2015.

Depois de ocorrida a oficina, ela me contou de como havia sido:

“Então, estive em BH na FAE ministrando a oficina de tarjetas e foi um grande sucesso, segui as orientações que você enviou e passei as mesmas para os companheiros indígenas do PIBID [PIBID/FIEI e OEEI/UFMG], e para os estudantes do FIEI desenvolveram com muito entusiasmo os trabalhos juntamente com os supervisores, a partir da oficina foram tirados muitos encaminhamentos de propostas de trabalhos para as escolas indígenas, acredito que foram semeadas mais sementes do calendário. Os estudantes Pataxó do Sul da Bahia também participaram e para mim foi um desafio, pois, não tenho muito conhecimento do território onde vivem mas mesmo assim acredito que colhemos muitos frutos de troca de experiências e consegui fazer com que os mesmos entendessem mais um pouco sobre os indicadores”.

Figura 80 – Desenho do Urú de Aprendizagem produzido pelos estudantes



Fonte: DA SILVA; ROCHA, P. 16.

Figura 81 – A professora Diana e seus estudantes apresentando o resultado dos trabalhos com o Calendário



Fonte: Minha autoria.

Figura 82 – Compartilhamento dos resultados do trabalho com o Calendário com a comunidade da Prata



Fonte: Minha autoria.

Há um momento que considero significativo nos nossos momentos de interlocução/colaboração, em que produzimos um artigo apresentado no *Congresso Internacional de Americanistas – 55 ICA: Conflicto, Paz, Construcción de Identidades en las Américas*⁷⁷. Nos interessamos em mostrar a produção de materiais educativos com o MII. O artigo se chama “Avanços e desafios na produção de materiais educativos inspirados em pedagogias indígenas”. Diana escolheu enviar a atividade social “Vamos produzir de farinha de mandioca?” para retratar como o MII aterrissa na escola e em sua prática pedagógica. Como ela disse:

“Por ser uma atividade que acontece todos os anos no tempo da seca que inicia em abril e vai até o mês de setembro, e é um alimento sempre presente nas famílias Xakriabá, desde os antepassados, conversando com os alunos e os professores, surgiu a ideia de trabalhar sobre a produção de farinha de mandioca na aldeia Prata. Todos os professores e alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental se interessaram em realizar a pesquisa, que teve como objetivo entender mais sobre a participação de cada pessoa durante essa atividade e todas as etapas do trabalho bem como a valorização da cultura Xakriabá e saber também como a atividade de fazer farinha acontecia há alguns anos atrás na aldeia Prata”.

Constitui os materiais educativos apresentados em seguida.

⁷⁷ Ocorrido de 12 17 de julho de 2015, em San Salvador.

Figura 83 – A atividade social “Vamos produzir farinha de mandioca?”



Fonte: DA SILVA, ROCHA, 2015, 18.

Diana começou explicando como foi idealizada a atividade social. Primeiro,

“começamos com o planejamento e depois que fez-se um planejamento e pedimos a colaboração dos mais velhos. Eles colaboraram forma imprescindível no desenvolvimento do trabalho, todos nós {estudantes, professores e o sábio} a, ao longo dos dias de participaram ativamente das etapas da atividade de fazer farinha. Ou seja, estudavam a teoria e participavam na prática, como mostram as fotos. Sendo assim, participaram da atividade utilizando alguns recursos: fotografaram, filmaram, desenharam, entrevistaram, anotaram, observaram, ajudaram na produção de farinha”.

Diana explicou o processo de explicitação dos conhecimentos e significados dos próprios conhecimentos do contexto de sua comunidade, que derivaram da feitura da atividade em seu passo a passo da produção da farinha:

“A primeira Etapa: era cortar as manivas, o [caule do pé de mandioca], e juntado em um só lugar depois comece a cavar, depois de arrancadas são colocadas lado a lado, Depois depois de arrancar a mandioca colocou-se no carrinho para o transporte das o Sr. Valdemar nos informamos que para guardar a maniva para o próximo ano e plantamos de outubro para novembro tipo de solo arenoso e plantação depende das chuvas”.

Figura 84 – Descascando a mandioca



Fonte: DA SILVA, ROCHA, 2015, 22.

E continua:

“Segunda etapa: leve para o lugar de rapar é o mesmo que descascar a mandioca, e na hora de raspar mulheres, homens jovens, crianças e idosos ajudam. Só que as crianças menores não manuseiam objetos cortantes como a faca, pois é perigoso. Nesse processo, começam a descascar pelo pé que é a parte mais grossa e outras pessoas descascam a ponta a parte mais fina da raiz da mandioca”.

Figura 85 – Mandiocas descascadas



Fonte: DA SILVA, ROCHA, 2015, p. 17.

“Terceira etapa: depois da mandioca descascada coloca em uma bacia para lavar, depois que ela estiver lavada corta as raízes grossas para facilitar na hora de que for moer ou ralar. Os homens levam para moer no motor, mas o motor só é utilizado quando tem muita mandioca, quando são poucas as pessoas usam o ralo [objeto feito pelas pessoas da aldeia para ralar a raiz de mandioca], para ser produzida a massa”.

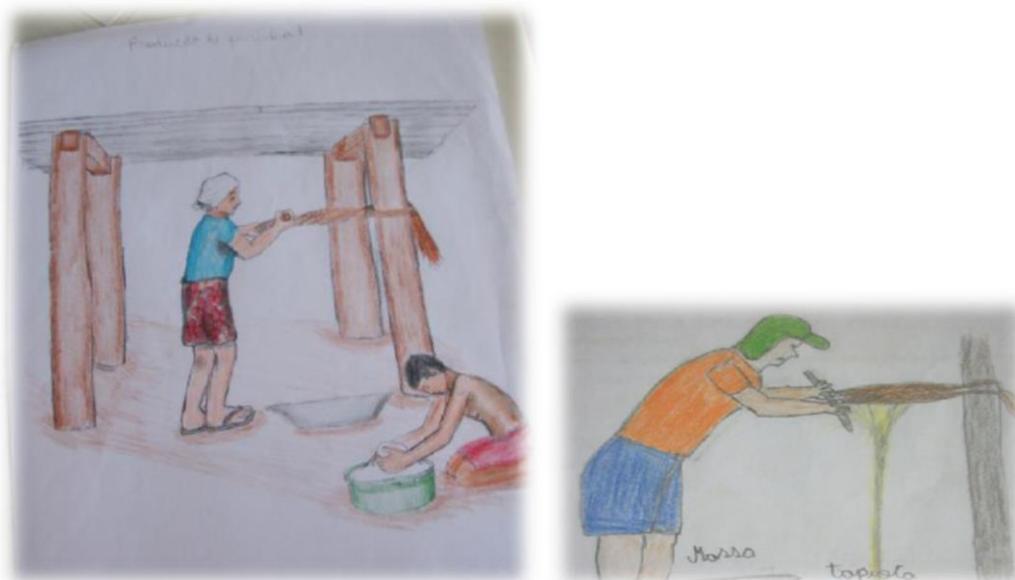
Figura 86 – Massas de mandioca colocadas em bacias



Fonte: DA SILVA, ROCHA, 2015, p. 18.

“Quarta etapa: após todo esse processo passam para a parte de torcer a massa, torce a massa de mandioca em pedaços de sacos de náilon manualmente”.

Figura 87 – Torcer a massa de mandioca



Fonte: DA SILVA. ROCHA, 2015, 17.

“Aproveitando a água que se extrai produzindo a tapioca [um polvilho fininho que é utilizado na alimentação para fazer beiju, biscoitos...]. Depois de tirar a tapioca se for muita massa de mandioca, vai colocar em saco de prensar, cada saco de massa da mandioca era colocado na prensa, com um peso em cima da prensa, para escorrer toda a água e durante a noite retira da prensa e passa e começa a torrar a massa até virar farinha e outros elementos que não são aproveitados para fazer a farinha são separados para alimento dos animais”.

Figura 88 – Torrar a farinha de mandioca



Fonte: DA SILVA, ROCHA, 2015, p. 18.

“Ao colocar a massa de mandioca no tachovai mexendo, mexendo até secar e sempre controlando o fogo para a farinha não queimar. Retira a farinha do forno coloca numa bacia de alumínio ou em uma gamela até esfriar para poder ensacar e guardar, e ela serve também para o consumo próprio e para vender”.

Figura 89 – Ensacar e armazenar a farinha de mandioca



Fonte: DA SILVA, ROCHA, 2015, p. 18.

É importante salientar dois aspectos: o primeiro diz respeito à identificação da frase geradora para a feitura da atividade, que foi: “Vamos fazer farinha para a nossa alimentação?”

Nós aprendemos com a explicação de María Bertely Busquets, no aludido seminário, que essa frase remete a uma ação, ao *fazer*, ao participar ativamente em uma atividade social, ou seja, tanto os professores e os estudantes como os mais velhos, ao desenvolverem esse tipo de atividade na aldeia Prata. Como mencionado, esta possui uma finalidade social, que é a alimentação das pessoas. E uma finalidade pedagógica, que, por exemplo, pode ser a recuperação, o aprofundamento e a produção de conhecimentos, primeiramente, os indígenas, e, provavelmente, sua articulação com os escolares.

Outro aspecto é a elaboração dos desenhos/ilustração pelos estudantes. Todas as ilustrações mostradas acima foram elaboradas por eles, com a ajuda da professora Diana, que ressalta que

“um desenho mostra as etapas da atividade, esses desenhos têm ajudado principalmente os professores em sala de aula com os alunos das séries iniciais ao trabalhar determinado assunto em suas aulas. Atualmente temos muitos materiais que são resultados de pesquisas nas escolas Xakriabá, principalmente sobre o trabalho do calendário, esses materiais poderiam ser publicados para que outras escolas possam conhecer um pouco do nosso trabalho, haver uma divulgação e cada escola a partir de seu contexto desenvolver seus trabalhos, acontecendo assim uma troca de experiência. Assim como em minha comunidade, acredito que, a produção de materiais pedagógicos ou didáticos ou educativos em Minas Gerais e no Brasil são importantes ações inovadoras, pois precisamos conhecer o nosso e também conhecer o outro, ou seja, outras realidades. A partir dos trabalhos desenvolvidos nas escolas Xakriabá já temos um início de intercâmbio entre as escolas do território, e começar a pensar em como desenvolver essas trocas de experiências entre as escolas”.

A opção da aprendizagem pelo desenho/ilustração, como observa o que María Bertely Busquets, pretende-se a uma noção chamada por ela de alfabetização do território, como já citado na experiência da professora Irma, no capítulo 5. Esses desenhos são elaborados durante as aulas, onde *“os desenhos estão sendo utilizados nas aulas para ajudar no entendimento daquela atividade”*.

Pode-se retomar a maneira como Luciene Pataxó (2012, p. 99) concebe o trabalho com desenhos. Ela é professora da disciplina Uso do Território, da aldeia Muã Mimatxi e menciona que, por meio dos desenhos, *“vemos, do que escutamos, do que sentimos e do que pensamos [...] através dessas leituras podem os enxergar as coisas que fazem parte da nossa vida”*.

6.5 Algumas impressões da professora Diana: interlocução/colaboração em diálogo

O diálogo iniciou-se com uma autocrítica do trabalho com o MII. Ressalto que todos os depoimentos aqui presentes da professora Diana foram encaminhados de várias formas. Comentei como Maria reforçou na minha qualificação que o método não é apenas uma forma para trabalhar pedagogicamente na escola, e sim uma forma política de ensino e de aprendizagem, de ética, jurídica, de filosofia da comunidade, de como educar os estudantes na perspectiva de educação diferenciada:

“Gostaria de ressaltar que a partir dos trabalhos desenvolvidos aqui na minha comunidade sobre o método MII, hoje me tornei vice-liderança indígena da minha comunidade Prata mas também do povo Xakriabá, participo do processo de organização interna juntamente com outras lideranças e caciques. Estou colocando sobre isso para não parecer que a atividade social fica apenas como atividade pedagógica na escola e a partir da minha experiência aparecem outras mais”.

Um exemplo da dimensão político-pedagógica, como foi falado acima, foi um convite feito à professora Diana para ministrar a oficina de *tarjetas* para os estudantes do FIEI-Turma Regular.

Quanto ao trabalho com o Calendário na sua escola, ela assinala: “[...] *como a fala da Maria: Acredito sim que a educação não se restringe apenas na sala de aula, mas envolve aspectos ligados ao território, educação, saúde, movimentos sociais...*”.

Sobre as atividades sociais, argumenta:

“Acredito sim que quando se trabalha a atividade social com a escola junto à comunidade aparecem as dimensões políticas, éticas, jurídicas e filosóficas. E quando passamos a entender um pouco sobre tudo isso devemos articular as ideias e tentar chegar a um ponto que sirva de caminho para nossas aspirações”.

Para algumas apropriações do Calendário, como os indicadores, Diana investe em estudos no intuito de se apropriar de suas dimensões. *“Quanto aos indicadores ainda estou realizando pesquisas, organizando alguns materiais e vejo que isso aos poucos estamos entendendo sobre o método ele não fica pronto está sempre em construção não sei se estou preparada para responder a fundo sobre ele”.*

A professora Diana, como mencionado, me enviou a atividade social “Vamos produzir urú?” Perguntei quais foram suas impressões ao desenvolver essa atividade com seus estudantes e como ela notava o processo de aprender e ensinar a partir de uma atividade social, como se

fazia para trabalhar, ensinar e aprender nos processos de explicitação dos conhecimentos próprios dessa atividade social. Ela respondeu:

“Como foi trabalhada na escola na aula: Os alunos e professoras observaram e confeccionaram o urú com a folha da palmeira ‘coco cabeçudo’, participaram oralmente, na aula fizeram desenhos, escreveram textos, versos, poesias, elaboraram roteiro de entrevista para o senhor Valdemar responder sobre o urú... Articulamos os conhecimentos não indígenas, aprofundando os conhecimentos sobre a luta pela terra onde o urú foi um dos artesanatos indígena para afirmação e reconhecimento cultural do povo Xakriabá, a questão ambiental desmatamento, queimadas, acúmulo de lixo no território com as sacolas plásticas, geometria, tipos de vegetação... Minhas impressões sobre o fazer da atividade. Foi uma atividade muito importante que a todo momento pode acordar para diversas formas de desenvolver o processo ensino aprendizagem em nossas escolas, acontecendo assim de forma natural onde o nosso território proporciona e nos oferece recursos pedagógicos, basta que sensibilizassem com o simples, pois é nele que está os conhecimentos indígenas implícitos e com a pesquisa conseguimos explicitá-los... A valorização do saber-fazer, construção das próprias aprendizagens através de experiências significativas e compartilhadas com outros torna cada vez mais importante em nosso trabalho a cada dia...”

Nesse sentido, perguntei se pelo fato de ela trabalhar com o MII seria possível conceber que a educação em sua escola era autônoma e o que seria uma escola autônoma para ela.

“O método possibilita termos autonomia aqui na prática, mas ainda não temos toda autonomia como na questão da grade curricular, trabalhamos com os 50 minutos cada aula, as matérias (disciplinas) separadas, mas na prática fazemos funcionar do nosso jeito... Nenhum professor tem desejo de trabalhar na cidade, principalmente quando se diz da indisciplina do aluno. [...] Ao longo dos anos percebi o quanto foi e é importante o trabalho com o método a partir do que entendemos com a teoria e tentamos colocar em prática, vendo os resultados obtidos na escola e na comunidade, nossos alunos têm conseguido resultados positivos em provas de vestibular e outros, estamos conseguindo sensibilizar as pessoas em vários aspectos como culturais, ambientais... Mas ainda estamos e continuamos a conversar com os professores para abrir o coração e compreender principalmente na questão da avaliação de nossos alunos não queremos mais ouvir de nenhum professor que o aluno não sabe nada... Então é assim é um trabalho contínuo... As mudanças mais importantes são sobre a avaliação que o professor faz do aluno, o aluno também avalia o professor, a comunidade participa, a escola e comunidade estão sempre de mãos dadas, a participação da liderança na escola, a produção de materiais didáticos pedagógicos, a realização das pesquisas, a prática com a horta na escola da aldeia Riacho Comprido segundo endereço da nossa escola, o planejamento das aulas coletivo, a valorização cultural, o reconhecimento de que aprendemos não apenas em sala de aula mas no nosso território, a importância do respeito com as pessoas, o enfrentamento na luta em busca de nossos direitos e muito mais... Tudo isso e muito mais é importante porque a sociedade não tem se esforçado para respeitar e garantir os direitos indígenas somos nós que temos que

mostrar que somos capazes até mesmo nós como professores indígenas temos que atender a nossa comunidade então são muitos desafios colocados tem que ter perfil se não fica a ver navios...”

Outra pergunta realizada: Na sua opinião, apesar do currículo preestabelecido da SEE-MG, é possível começar a construir uma escola diferenciada em sua escola? E o que é escola diferenciada para você?

“Trabalhar com o método faz nos sentir que estamos dando passos para que realmente tenhamos uma escola diferenciada são passos iniciais no que cabe a nós indígenas com o que estamos trabalhando na prática fazendo a nossa parte, mas ainda falta muito em questão de reconhecimento por parte do governo como a criação da categoria escola indígena que engloba outros aspectos e a partir daí conseguiremos carreira do professor e outros... Então ainda não podemos dizer que temos uma escola diferenciada do jeito que queremos... Positivo no método já coloquei alguns pontos anteriormente, negativo acredito que é porque nem todas as escolas trabalham efetivamente e em conjunto parceria, penso que de uns tempos para cá não tivemos o apoio adequado da universidade nessa parceria como antes... na minha escola foi e é tranquilo até o momento junto à SEE”.

Diana relata que aprendeu com María Bertely Busquets, na aludida reunião, sobre o exercício da interculturalidade que está na base tanto do MII quanto da escola diferenciada:

“María nos falou para trabalhar a interculturalidade precisamos conhecer o território, pois somente o modelo científico não dá conta de explicar o modo de viver de cada povo; os conhecimentos locais devem ser reconhecidos que são científicos e universais, os conhecimentos que estamos tentando trabalhar na escola são denominados conhecimentos escolares, porque estão no âmbito da escola e é assim que devemos descrever a articulação dos conhecimentos: conhecimentos indígenas e conhecimentos escolares”.

Ela arremata dizendo que esse é um exercício difícil de se fazer, mas, com persistência no trabalho com a interculturalidade, a compreensão vai crescendo. Por isso, ela, como já citado, tenta fazer a articulação dos conhecimentos próprios com os demais conhecimentos acumulados historicamente.

6.6 Algumas impressões das entrevistas textualizadas a respeito das experiências e apropriações de Irma e Diana

Como observado pelas experiências das duas professoras, o trabalho com o MII/Calendário possibilita sustentar um debate reflexivo e crítico tanto no movimento da vida (pessoal, pessoal e comunitária).

Contudo, as experiências trazidas aqui representam o trabalho de cada professora de direcionar a flecha da educação que elas desejam como possibilidade de coconstruir a autonomia e abrir o debate político da educação também para toda a comunidade.

Aqui podemos dar um indicativo de que a pesquisa colaborativa não se restringe às que acontecem nas comunidades indígenas para a feitura das atividades sociais.

Apesar de que a pesquisa com o Calendário tenha sido formalizada externamente, as comunidades indígenas fazem suas próprias apropriações. Isso porque os diferentes saberes e as diferentes culturas estão em contato permanente; esse é um fato inegável.

Nesse entremeado de transformações positivas experienciadas dentro da proposta educativa, o MII pode contribuir com a coconstrução dessa escola diferenciada, seja no Brasil, seja no México.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE UM ESTUDO EM ANDAMENTO

Esse estudo teve por objetivo descrever e analisar as experiências de formação continuada da proposta educativa intercultural do Método Indutivo Intercultural (MII), para que tais aportes ajudem a traçar um diálogo que abra as possibilidades de condições que geram e explicam os processos de apropriação e interaprendizagem na formação continuada com os professores indígenas, no intuito de que essa seja mais uma estratégia para auxiliar na coconstrução de uma escola diferenciada no Brasil com o auxílio das experiências do México. A essa maneira de tematizar a educação de “diferenciada”, no Brasil e no México, é fundamental para alargar a Educação Escolar Indígena (EEI), e não minimizar a ideia de instalar nas escolas indígenas processos das escolas convencionais. Escolas diferenciadas são geradas nas multipluralidades (YRIGOYEN FAJARDO, 2013).

A tese se embasa na ideia era ver como as duas experiências dialogavam. Principalmente como o Brasil poderia aportar em seus trabalhos de formação, em andamento, com as do MII, com a formação que foi oferta no México. Com isso, como essa proposta do México aponta algumas formas de retroalimentar, uma nova forma de repensar a formação continuada dos professores indígenas brasileiros. Nesse sentido, queria-se ver de que maneira o curso dos Diplomados no município de Tehuacán, em Puebla, poderia contribuir para a formação brasileira, naquilo que foi vivido, aprendido, apropriado, interaprendido, apesar serem distintos contextos, mas estamos falando de um método que guarda seus elementos estruturantes que são flexíveis aos contextos que são aplicados.

A proposta trazida pela tese de formação continuada para professores indígenas inter-relaciona o desenvolvimento profissional docente e o pessoal. Pode-se observar que essas duas formas andaram juntas, possibilitando reflexão crítica do próprio mover-se nos projetos educativos e práticas cotidianas e espirituais na vida de uma comunidade. Por isso apareceu com um caráter de continuidade formativa, sendo que valorizar o contexto próprio “próprio percurso formativo” (MARCELO-GARCIA, 1999, p. 179).

Por essa e outras razões, fui ver esse curso *in loco* de formação. Ressalto que eu também me formei nos Diplomados do México da quarta geração. Nesse local foi realizada a imersão no campo, de outubro de 2014 a agosto de 2015, o que possibilitou fazer observações com professores indígenas do México onde se experienciou a formação continuada com o MII, pois esse foi meu campo de pesquisa desta tese.

Lembro que no Brasil a formação continuada acontece dentro dos processos de formação que trabalham com o mesmo pressuposto teórico-metodológico, qual seja, o MII, e

são empreendidos por meio de projetos de pesquisa específicos, alocados em universidades públicas; na UFMG, nos projetos de ensino e pesquisa do OEEI/UFMG e PIBID/FIEI, e, no CIESAS, por meio do *Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco* (LLCVF) na componente *Diseño de materiales educativos interculturales y bilíngues*. A coordenação está a cargo da *Red Educación Inductiva Intercultural* (REDIIN), que nasce como resultado de projetos de formação com o MII e congrega os professores indígenas e os professores já formados nos Diplomados, os que estão em formação e outros membros não indígenas.

Atualmente, os dois projetos de ensino e pesquisa são financiados de forma diversa. O OEEI/UFMG e o PIBID/FIEI recebem recursos financeiros da CAPES/MEC. A formação continuada, no âmbito do UFMG/OEEI-UFMG/PIBID-FIEI, inspirou-se nas experiências de formação com o MII do CIESAS/LLCVF/UNEM-EI/REDIIN.

Já o CIESAS-DF constrói parcerias de financiamento e parcerias pedagógicas. Os recursos financeiros são provenientes do CONACYT, da SEP, que os repassa à DGEI, que, por sua vez, repassa-os à SEP do estado de Puebla e, finalmente, à DEI de Tehuacán. A parceria pedagógica é compartilhada entre o CIESAS e a UNEM/EI, de Chiapas, sendo que, no momento da formação continuada, é de responsabilidade dos professores da UNEM/EI, que a potencializa nos outros estados mexicanos. Cabe dizer ainda que outras unidades do CIESAS, a Sureste (Chiapas) e a Pacífico-Sur (Oaxaca), em relação à gestão administrativa, são as duas universidades que fazem a gestão administrativa e financeira.

Ainda, foi possível constatar haver uma aproximação das duas formações continuadas aqui em análise, ressalvadas suas formas de operar. Conforme apontado, operam de modo orgânico em alguns aspectos, tais como: o território como matriz formadora – o território visto como epistêmico –, os percursos formativos com um mesmo método. Essa forma de olhar o território que educa e como se é educado nele pode mudar a forma educativa e revelar questões como a ampliação da EEI para fora da escola, fazendo com que essa EEI não se restrinja aos muros da escola.

O estudo evidenciou também que o processo de formação continuada, em ambos os países, está em construção e pode ser considerado como uma estratégia educativa de sequência à formação de professores indígenas. A forma de condução desta pesquisa envereda-se a descortinar aspectos que puderam evidenciar como os professores indígenas criaram as condições para sua própria apropriação e interaprendizagem.

Apontamos também que, ao mover-se para essa nova forma educativa empreendidas por esses dois projetos de pesquisas, nos Brasil e no México, semelhantemente decorrem questões

como: as conflitos e negociações com a relação interétnica dos indígenas e não indígenas; as relações intersocietárias; a forma como se dá a entrada de alguns elementos culturais na escola.

Esses conflitos e negociações estão no campo também das disputas políticas empreendidas pelos povos indígenas do Brasil e do México e se assemelham, significativamente, em aspectos de luta e reivindicação por uma educação própria e de qualificada. Nesse sentido, as disputas que houve desde 1970, no interior dos movimentos sociais na América Latina, tinham a expectativa de estabelecer uma nova ordem para assegurar os direitos civis e sociais. Nessa lógica, a interculturalidade é um direito e princípio da EEI, tendo sido potencializada e assegurada nas Constituições de diversos países, entre eles o Brasil e o México, e nos detalhamentos estabelecidos nas legislações educativas subsequentes. No Brasil, foi assegurada a educação diferenciada e, no México, a EIB.

Supomos que para alcançar com êxito e dirimir conflitos e elevar as negociações, esses elementos necessitam ser bem trabalhos, pois assim podem alcançar um objetivo em comum. Uma ilustração que a pesquisa indicou a elaboração e feitura da pesquisa colaborativa focaliza a um objetivo comum, porque nelas envolvem os professores indígenas, estudantes, os mais velhos, os expertos, e outros membros da comunidade, como fazem o exercício da interculturalidade seja envolvida em tais conflitos e negociações.

Lembramos que no OEEI/UFMG a formação, além de acontecer na universidade, desdobra-se também nas escolas dos professores envolvidos nessa formação. Entretanto, não tem um formato desenhado previamente como um curso de formação continuada, diferentemente do México, onde a formação continuada se dá em um curso que possui um formatado para este fim, por exemplo, com Plano de Estudo específico tais os Diplomados. E diversamente da formação do OEEI/UFMG, durante e depois do encerramento dos Diplomados não há um acompanhamento de desdobramento dessa formação.

Nesse sentido, a interrogante que permeou este estudo saber era evidenciar o desenvolvido o trabalho com o Calendário/MII nos dois países, no que concerne à procura no sentido de coconstruir uma educação diferenciada e como era enraizada em um contexto situado. Tomamos em consideração que a expressão *educação diferenciada* remete à ideia de autonomia direcionada às práticas dos projetos educativos políticos e pedagógicos, que os professores usam na sua docência, em seu processo histórico, na produção de *ser* professor indígena, sua vinculação com novas propostas educativas para a escola e comunidade.

O referencial para essa análise combinou diferentes abordagens: a) abordagem etnográfica, em observação e entrevistas com os coautores da pesquisa dos Diplomados, em Tehuacán, sob a condução formativa dos professores formadores da UNEM/EI, que são

experientes nessa perspectiva há mais de 20 anos; b) o enfoque da Teoria Histórico-Cultural da Atividade Humana (THCA), especificamente a parte da teoria da atividade, para entender a produção dos processos das atividades sociais, que e explicitam os conhecimentos indígenas e seus significados a eles atribuídos; c) os estudos pós-coloniais, especificamente na noção de colonialidade e decolonialidade, para entender esses estudos na América Latina, e compreender como eles bordam os momentos em que os movimentos indígenas e afrodescendentes reivindicam sua autorrepresentação na gestão de seus projetos educativos, o que requereu a entrada dos Estados-nação no atendimento das demandas dos historicamente invisibilizados, e tentaram, com essa ação, transpor o projeto colonial arraigado em cotidiano, em especial tematizando o que esses estudos chamam de subalternos nas dimensões do ser, saber e poder; d) pesquisa descritiva e analítica para evidenciar as experiências de apropriações e interaprendizagens entre os professores indígenas e não indígenas nesse processo. Ademais, usamos a pesquisa documental, que apoiou a análise das experiências vividas no processo de formação continuada nos projetos de pesquisa do OEEI/UFMG e PIBID/FIEI.

Durante a tese, denominamos só OEEI/UFMG, pois foi esse projeto que capitaneou o processo de formação continuada na universidade, pois todo o investimento na formação é dirigido por esse projeto. O PIBID/FIEI trabalha em parceria colaborativa. O momento de formação com a teoria e a metodologia do MII é adensado nos encontros de formação que são espaçados e potencializados, principalmente nos chamados “Seminários internos: Socialização e sistematização das pesquisas e experiências desenvolvidas com o Calendário”.

Essa pesquisa ainda foi usada nos registros dos cursos dos Diplomados. Essa decisão de um enquadramento metodológico foi para que se pudesse ter uma miríade de informações que permitissem uma análise mais acurada.

A apropriação e interaprendizagens nos dois cursos de formação continuada

A maioria dos professores indígenas mexicanos e brasileiros indica que houve uma transformação em seu desenvolvimento profissional e pessoal com a formação continuada na perspectiva do MII e, talvez, houve outras dimensões não observáveis, relacionados à subjetividade de cada professor, na esfera da internalização da experiência, entre outras dimensões.

Neste estudo, os conhecimentos indígenas são também nomeados de conhecimentos próprios em consonância com a denominação de Bonfil Batalla (1988, p. 17, grifo meu), onde

“el conocimiento y el manejo del repertorio cultural propio se adquiere normalmente a través de los procesos de socialización y endoculturación que se mantienen como canales de transmisión cultural interna bajo control del grupo y que permiten dar contenido a la identidad étnica original, y definirla”.

Ainda, empregamos o conceito de apropriação na concepção de Rockwell (2000), que define três planos que abordam a cultura escolar, aqui, apenas ao terceiro nível, ou seja, a noção de coconstrução cotidiana. E, para esta pesquisa, alinhamos a dimensão do cotidiano intrinsicamente ligada a espiritual. Segundo a autora é a partir da perspectiva histórico-cultural que trazemos à tona a compreensão da categoria apropriação na construção social, da constante reatualização da cultura, central para este estudo.

Para Rockwell (2000), a apropriação no sentido de coconstrução constrói a possibilidade de ressignificação de processos educativos, culturais e social. Ela pode ser participava de acordo com os caminhos percorridos e a percorrer pela comunidade.

Dessa forma, nos espaços da formação continuada no OEEI/UFMG e nos Diplomados pode-se notar que a efetivação de uma prática de formação que leva a questionar sobre as percepções próprias dos professores, nos ângulos possíveis de observar, que perceberam na organização, estruturação e interação com/sobre uma formação essa nova formação, e como a conectava com outras formações anteriores, que lhes foi e é oferecida.

O estudo adverte existir diferenças na apropriação e nas interaprendizagens entre os diferentes sujeitos, e foi como apresentou a maneira como se formam e internalizam outras tradições de conhecimentos. Assim, foi possível vislumbrar quais os saberes/conhecimentos foram produzidos e que foram costurados com os saberes/conhecimentos prévios de cada um. Esse elenco refletiu no decorrer dos processos formativos professores. Por isso, a suposição é que eles olharam para essa formação continuada, no sentido de sugerir que essa formação lançou luz para um olhar crítico/reflexivo das experiências vividas rumo a uma mudança de sua docência.

Diante disso, os professores puderam indicar os modos de produção e circulação dos conhecimentos próprios, em seguida como puderam articular com os conhecimentos historicamente construídos, para um uso que consideram mais apropriada sua própria formação, na escola e na sua comunidade.

Segundo a proposta de formação com o MII, é importante observar como se dão as interconexões, por exemplo, com as distintas gerações e como elas se interconectam dentro da e na formação, pois cada uma possuem histórias pessoais e/ou coletivas e provêm de uma tradição e de formas outras, de construção de processo formativo.

Como aponta Rockwell (2000), essas interconexões são marcantes, sendo assim, uns dos importantes assuntos que a tese interpelou foi a atividade humana, como unidade básica de análise – o qual o MII denomina de atividade social –, que perpassa várias dimensões, sendo objetivada e subjetivada. Isso porque cada um dos professores, ao chegar ao curso de formação continuada, já guarda seus próprios códigos culturais e experiências, mas se dispuseram a cursar essa com temáticas que envolvia dimensões do seu próprio contexto.

Para a concepção de interaprendizagem, utilizou-se noção defendida por Bertely (2011), qual seja, a de que auxiliou a perceber a circulação política e pedagógica onde uns aprendem com os outros, professores com estudantes; estudantes com professores; estudantes com os pais, com as famílias, com os sábios/expertos; e assim por diante.

Foi apontado que também que se faz necessário, para construir essa escola indígena diferenciada cuja metodologia o MII se faz presente, destituir a visão essencialista do índio, onde se pensa que a EEI “nada em águas tranquilas”, pois muitas pessoas que a conseguem enxergar a veem o mundo indígena como algo encantador. Nesse sentido, sem problemáticas, ou ainda querem dizer: “o que é melhor para os processos educativos dos indígenas”, visão que pode reforçar ainda mais os processos de dominação e subjugação que eles já sofrem há séculos, em especial, nas relações interétnicas, onde o outro impõe uma relação de poder, ser e saber.

Desse modo, na concepção dos estudos pós-coloniais pode reforçar o ponto de vista eurocêntrico calcado no processo pernicioso que recobre a colonialidade (processo de imposição e subjugação).

Para contrapor ao processo de enraizar ainda mais o ponto de vista eurocêntrico, os professores indígenas assinalam que quem deve decidir se uma proposta educativa é boa ou não deve ser a própria comunidade que, ao experimentá-la, terá a oportunidade de saber se tal proposta serve ou não para educar suas crianças, jovens e adultos. E, no caso, se uma proposta se mostrar equivocada, a própria comunidade apontará tais equívocos. Talvez foi por esse motivo que os professores indígenas resolveram experienciar uma formação contextual.

O processo de formação continuada: OEEI/UFMG e PIBID/FIEI (Brasil) e Diplomados (México)

Percebemos uma aproximação da formação continuada no México e no Brasil. E como isso ocorre? Usamos para responder a essa interrogante os subsídios do enfoque contrastivos para analisar essas duas experiências. Porque é na forma como o Calendário/MII e *tarjeta* “aterissam” nas práticas docentes dos professores, que são imbricadas a partir e com seu

contexto situado, que essa proposta movimentada da vida que tem significado para o professor, pois muitos já a conhecem, ao menos parte dela, como foi exemplificado pelo trabalho das professoras Irma e Diana.

Com essas práticas educativas com o MII nas escolas e nas comunidades, podemos pressupor que a análise das experiências dos professores, que ela gerarem outros processos educativos que procurou dar sentido ao ensino e a aprendizagem, e, ainda segundo as expectativas suas de cada docente/escola/comunidade.

Considerando nessas expectativas, os aspectos como autodeterminação, política, cultural, da cidadania, da interculturalidade, do reconhecimento de suas diferenças étnicas (no sentido político desse termo), e da relação dos conhecimentos próprios com os demais conhecimentos historicamente acumulados.

Assumiu-se neste estudo que, na educação diferenciada, estão envolvidos outros princípios, tais como: diferente, intercultural, bicultíngue e comunitário. Para contribuir com seu entendimento, criamos um constructo que chamamos de mundos diversos. Isso porque percebe-se que cada pessoa vive dentro de si um mundo, e, e essa percepção colocada na perspectiva da escola indígena diferenciada, mostra que nesse constructo os mundos particulares de cada um podem interagir com os mundos particulares de outra pessoa. Com isso, essa interconexão de mundos particulares de um e de outro se interliga e se articula a outros mundos de pessoas com interesses partilhados, e pode construir mundos diversos que direcionam de fato para mundos diversos *coletivos*. Pressupomos que nessa coletividade de mundos que a coconstrução pode acontecer.

Um suposto, levando em consideração as assertivas acima, é que isso significa dizer que a escola indígena diferenciada só faz sentido se construída por mundos diversos coletivamente e em determinado contextos. Portanto, uma experiência serve somente como inspiração para outra. Não consideramos que ela possa ser implantada tal como é em um contexto situado diferente. Pois esse é parte de um processo de resistência para colocar em marcha a escola do jeito que cada povo escolhe.

Assim, a escola indígena diferenciada é coconstruída a partir de baixo para cima. Como, por exemplo, o que pode vir de cima são as políticas públicas educacionais que asseguram a especificidade e a diferenciabilidade de uma escola indígena, não que as políticas públicas são dispensáveis. Elas são importantes, pois afiançam os direitos, cumprimento do que está garantido nas legislações. Elas foram tomadas pelas secretarias de educação como orientações mais pertinentes às escolas indígenas, considerando as formas novas de pensar uma educação para os índios, que os próprios índios indicam a elas as suas leituras de compreensão de mundo.

Ainda que, as escolas indígenas estão dentro do Sistema Educacional Nacional, essas políticas podem ser ressignificadas dentro das práticas político-pedagógica de cada escola, naquilo que o contexto pede sobre a forma de educar suas crianças, jovens e adultos.

É com esse sentido que assinalamos nesta pesquisa que a ação de querer ou não uma escola indígena diferenciada depende de cada comunidade e é ela que vai, junto com a escola, coconstruí-la, o que muitas vezes dispensa a ação preferencialmente sem a interferência de outros atores que não fazem parte desse contexto determinado. Isso não quer dizer que esses atores não possam contribuir com essa escola. Porém, é necessário um alinhamento de ações, onde os indígenas estejam à frente das decisões de seus próprios projetos educacionais, contudo, ajuda nesse sentido seria importante. Parece uma (im)possibilidade? Relembramos que mais que isso é como dissemos um direito que deve ser acionado constantemente.

Uma particularidade dos professores mineiros e baianos implicados no trabalho com a pesquisa educativa intercultural é que eles denominaram de Calendário o MII. Porém, essa terminologia não pretende esvaziar os pressupostos teórico-metodológicos do MII e, sim, guardá-los no seu bojo.

Foi possível inferir que quando os professores indígenas de MG e BA denominaram teórico-metodológico-prático do MII de Calendário, eles disseram que era a maneira mais acessível ou fácil de apropriar-se dessa proposta educativa, não esvaziando todo o processo que compõe as partes estruturais do método.

O Calendário pode ser compreendido como um instrumento pedagógico do MII, mas, no Brasil, ele é tido como a personificação do próprio MII que carrega seus princípios e instrumentos pedagógicos. No México, o MII é denominado por seu próprio nome de origem, *Método Inductivo Intercultural*, termo cunhado por Gasché (2008a; 2008b).

Poderíamos chamar o Calendário por outro nome, por exemplo, Metodologia Arraigada Intercultural, como propõe Sartorello (2013a). O Calendário/MII assim como está formalizado opera em territórios singulares, criando um olhar próprio e, portanto, apresenta múltiplas possibilidades de adaptação a qualquer contexto educativo em que já esteja ou venha a ser desenvolvido. Como vimos, a proposta é que cada povo implicado no trabalho apresente um nome, aproximando o MII de sua realidade local (BERTELY BUSQUETS, 2012; SARTORELLO, 2013a).

E a forma como os demais membros da equipe do projeto OEEEI/UFMG encontraram para chamar o MII formalmente é de Calendário Sociocultural. No entanto, relembramos que cada comunidade indígena renomeou o seu Calendário de acordo com seu contexto próprio. Em relação aos textos produzidos no Calendário de maneira descritiva e com

desenhos/ilustração, é uma característica desses professores, assim, descrevem a teoria e a metodologia do MII e algumas experiências preponderantemente em língua espanhola. A maioria dos textos que formalizam os componentes estruturantes do MII estão nos escritos de Gasché (2008a; 2008b), Bertely Busquets (2011; 2012; 2015), Podestá Siri (2012), Sartorello (2013a; 2014), entre outros, com foco nas experiências com o MII, no México.

O fato de a maioria dos textos estar em espanhol se configura como um desafio, pois os professores indígenas não leem em espanhol e somente algumas pessoas do grupo de pesquisa sabem ler nessa língua. Então, há um esforço de tradução do espanhol para o português. Por outro lado, existem expressões que não estão nos textos do MII, mas são importantes para entender o contexto do qual esse método fala; por exemplo, a expressão *escolarizar*, salvo engano, não foi encontrada nos escritos sobre MII, na época em que começamos, em 2010, mas agora já encontramos em alguns textos a palavra *escolarización*.

Outro exemplo que destacamos são as produções de materiais educativos como Calendários e *tarjetas*. Estas últimas foram ressignificadas pelos professores de MG, para os Xakriabá da aldeia Prata, sob o nome Urú de Aprendizagem, e para os Pataxó da aldeia Muã Momatxi, como Têhêy.

Ao falarmos da presença da cultura na escola, falamos na possibilidade de escolarizar alguns elementos culturais, de acordo com o desejo da comunidade. Outra expressão é *integridad*, quando se explica a relação da integridade entre sociedade e natureza. Aqui, neste estudo, foi assumida a expressão integração, tida como uma tradução mais próxima para analisar a indissolúvel relação entre sociedade e natureza.

No Brasil, já estão sendo elaborados alguns artigos, livros, TCCs, uma dissertação e, agora, esta tese, em especial, nos escritos de pesquisadores da UFMG e UFRR, nas mais diversas áreas do conhecimento (geografia, física, química, engenharia, educação, matemática e outras), o que indica um trabalho interdisciplinar e/ou transdisciplinar, que mostra as experiências concretas em diversos contextos e com distintas finalidades. Isso, talvez, no caso da UFMG, decorre da composição da equipe de pesquisadores na formação continuada da UFMG/OEEI-UFMG/PIBID-FIEI.

No México, não foi notada essa variedade de professores, de diversas áreas de conhecimento, envolvidos no projeto CIESAS/LLCVF/UNEM-EI/REDIIN, mas o trabalho lá abrange, em grande maioria, antropólogos e pesquisadores da educação.

Assim, os resultados das nossas experiências são diferentes daqueles do México. Isso porque cada comunidade tem seus próprios processos históricos, tem sua própria cultura, sua própria forma de viver o cotidiano e se depara com distintas lógicas da natureza que permeiam

o território, no processo de integração indissociável entre homem e natureza. Desse modo, o Calendário e as *tarjetas* interagem, mostram-se uma pesquisa educativa intercultural, não somente em relação com a sua aplicabilidade tal como o MII a preconiza, mas interatua com esses mundos diversos, onde as experiências são materializadas nos contextos próprios.

O México, como já mencionamos, oferta um curso específico, no molde “dois em um”, para formar no MII, que é um diferenciador, porque, nesses cursos, chamados de Diplomados, são articulados o *Diplomado Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena* e o *Diplomado Certificación de Competencias para el Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*. Há um plano de estudos, trabalhado de forma flexível, no período de dez meses, com exceção da quarta geração dos Diplomados, cujo curso se deu em doze meses. Há também momentos de persistência. A formação continuada é configurada em sessões de sábado (*Sesiones Sabatinas*) e nas oficinas presenciais (*Talleres Presenciales*). As sessões de sábado aconteceram em Tehuacán, no estado de Puebla, na escola do CEPCNNI Porfírio Cordero Pérez. Nesse mesmo local, funciona a *Jefatura de Sector 5 de la Educación Indígena*, que coordena as 419 zonas de escolas indígenas da região de Tehuacán. As oficinas presenciais aconteceram em três diferentes municípios da região de Tehuacán. Supomos que essa sistematicidade seja muito benéfica para a sequencialidade do processo de formação, pois os professores indígenas fazem uma imersão em um longo período de tempo e, assim, o processo contínuo ajuda na apropriação e na interaprendizagem, de modo a não se perder o encadeamento do processo. Diversamente do Brasil, a formação continuada, no caso mexicano, é conduzida pelo que o MII chama de pares pedagógicos (*Pareja Pedagógica*), visando a que essa formação já exercite a interculturalidade, pois serão duas visões de mundo diversas regendo os diplomantes.

Os Diplomados da quarta geração são compostos por um professor formador indígena e uma professora não indígena, Jesús e Elena. Salienta-se que, a partir de julho de 2015, a professora não indígena Elena saiu dos Diplomados, Jesús e ela ficaram a cargo do professor formador indígena, em conjunto com duas professoras indígenas, acompanhantes da Equipe Estadual de Puebla, o que se configurou como um acontecimento inédito nos Diplomados, o protagonismo e uma ação efetiva de interaprendizagem entre indígenas.

No caso brasileiro, essa forma de trabalho nem foi aventada, porque, talvez, não tenhamos atentado para essa questão, ou por outras razões que desconhecíamos. Em lugar de pares pedagógicos, no Brasil trabalha-se em grupos pedagógicos nas aldeias, a exemplo do caso dos Xacriabá, que promovem encontros e planejam alguma atividade social para realizarem em

conjunto, ou mesmo do planejamento das escolas das aldeias do Brejo Mata Fome, Prata e Rancharia, onde os professores planejam as atividades sociais em conjunto.

Apesar da experiência de formação no Brasil ter esse espaçamento, considerando o tempo de trabalho de mais de seis anos, em comparação com a experiência no México, que tem mais de 20 anos, temos certo acúmulo de experiências de acordo com o tempo de maturação, imprimidas pelo trabalho dos professores indígenas em seus contextos. Nesse movimento, compreendemos que nem sempre o rio corre mais rápido apenas porque queremos.

Vemos que algumas virtudes são imprescindíveis para o bom andamento do trabalho: a persistência para lidar com as diferentes situações, em especial dos professores indígenas e suas experiências na prática educativa nas suas escolas; dos pesquisadores não indígenas, para acompanhar essa formação e, assim, compreender os momentos de aprendizado de cada um, e a capacidade de espera, ao aceitar os limites que a pesquisa impõe; enfim, “tudo tem seu tempo”.

Essa questão está sendo levantada porque é sabido que os conflitos que apontamos anteriormente existem nas próprias comunidades e de outros atores e, ainda, para observar que o trabalho com o Calendário está na interseção dessa discussão, pois ele é um método formalizado externamente ao mundo indígena, apesar de ter sido formalizado com base em pesquisas em comunidades indígenas. Entretanto, a maneira como se trabalha com o MII, como foi mostrado ao longo deste trabalho, é a própria comunidade que decide.

Reafirmamos que é a comunidade que decide como esse método vai sendo conformado como uma práxis político-pedagógica, que é negociada constantemente (isso acontece no Brasil e no México). Nesta pesquisa, levamos a sério o que dizem os indígenas, como bem disse Viveiros de Castro (2002), apesar de não haver neutralidade, porque é a pesquisadora que elaborou o texto de acordo com suas observações e apropriações. Mas o olhar indígena, assim o percebi, atravessou a tese.

Um exemplo de como esse trabalho conflita com a comunidade é o que foi verificado no caso da professora Irma. No caso dela, também é possível notar que, dentro do conflito, permitem-se espaços de negociações, como a própria professora negociou e negocia constantemente com os pais das crianças e, depois, com outros expertos, para desenvolver a proposta de MII na sua comunidade.

Ocorre o exercício do entrecruzamento da dimensão política e pedagógica, pois o MII, como mencionado, traz uma carga forte da dimensão política, a qual é mais palpável no México, porque se conformou no entrelaçamento da dimensão política e pedagógica para construir uma escola autônoma, que começou dentro do Movimento Zapatista.

A título de ilustração, na experiência do OEEI/UFMG, em relação a esse entrecruzamento, há o exemplo da professora Diana que, como reconhecimento do seu investimento no trabalho com o Calendário, como ela mesma nos informou, é hoje uma das lideranças do povo Xacriabá, também e faz parte do Conselho de caciques do povo Xakriabá.

No México, as atividades do curso realizadas fora da sala de aula, em comunidades indígenas ou não, ocorrem somente nas oficinas presenciais. E o acompanhamento dos trabalhos de formação nas comunidades não acontece com sistematicidade após o curso. Sabe-se que o grupo da quarta geração dos Diplomados de Tehuacán está fortalecendo a presença da REDIIN na região. Esse trabalho congrega os egressos do curso e os professores formadores.

A materialização dessa formação se dá no procedimento de cada professor em envolver a comunidade para participar do processo educativo das crianças, jovens e adultos das escolas indígenas, ou seja, na vinculação mais estreita com sua própria comunidade, a qual pode ser conflituosa e carecer de negociações, como foi explicitamente o caso da professora Irma.

No caso dos Diplomantes, esse assunto foi discutido nas sessões do sábado, por exemplo: muitos professores atuam em escolas que não são de sua comunidade original; outros professores vivem na cidade de Tehuacán e suas famílias moram ou em comunidades ou em povoados, e foi nesses locais que eles fizeram as pesquisas colaborativas para identificar as atividades sociais dessas comunidades. Assim, tiveram que negociar suas entradas no campo de pesquisa, negociar com expertos(as), negociar com as lideranças da comunidade, e assim por diante.

Não houve, nas experiências brasileiras, relato de que alguma comunidade que não tenha permitido realizar a pesquisa, mas alguns professores tiveram que negociar e explicar detalhadamente do que se tratava e o que eles queriam fazer dentro da comunidade. Porém, a professora Irma coloca claramente os conflitos deflagrados com a comunidade quando ela chegou lá, porque não pertencia à comunidade na qual foi atuar como professora do pré-escolar. Contudo, com persistência, alcançou seus propósitos, conforme já detalhado nesta tese.

Diverso do caso da professora Diana, no Brasil. Essa ausência nos relatos da professora não significa que não existam conflitos latentes ou já desencadeados. A particularidade experienciada pelos professores de Minas e Bahia é que eles pertencem às comunidades nas quais fizeram as pesquisas colaborativas e as atividades. Mesmo assim, enfrentaram a desconfiança de alguns membros da comunidade, como outros professores, no caso dos Xacriabá, mas essa fase também foi superada, com o auxílio dos mais velhos e com o tempo, conforme explicitado.

Por exemplo, no caso dos Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, não houve nenhum problema de vinculação com a comunidade, porque a escola é concebida como parte dela. No caso dos Pataxó da aldeia Barra Velha, na Bahia, os professores relataram que também houve uma disposição dos mais velhos de contribuírem com os trabalhos com o MII. Se houve problemas no caso dos Pataxó, seja de Minas, seja da Bahia, eles não são discutidos no âmbito da formação continuada.

Igual nos dois países é a questão da articulação dos conhecimentos próprios com os demais conhecimentos historicamente acumulados, um desafio que os professores enfrentam em suas práticas na escola, na própria formação, como nos indicaram os professores Eusebia e Eder. Os conhecimentos culturalmente diferenciados com os demais conhecimentos são assimétricos, por exemplo, com os científicos, pois os conhecimentos próprios não desfrutam do mesmo reconhecimento que os outros conhecimentos ditos científicos.

Isso pode ser verificado em alguns resultados dos estudos pós-coloniais, desde a colonialidade e segue para decolonização do saber (especialmente na da produção própria de epistemes). Essa é uma tentativa de superar as relações de poderes dominantes que podem estar envolvidos, do ser indígena, dentro desse processo. Falar em produção de epistemes reporta-se a levar em consideração as pedagogias indígenas, mesmo que essa expressão traga múltiplas interpretações. Mas aqui estamos falando das pedagogias indígenas contextualizadas, que ajudam na produção de novos conhecimentos para uma nova educação comunitária e transformadora.

Interessante seria que essa episteme/conhecimento pudesse ser equitativa, validada e equivalente aos outros conhecimentos pela ciência ocidental. Até porque as epistemes produzidas pelos indígenas não são conhecimentos universais, porque os indígenas são nossos contemporâneos, portanto faz parte dessa universalidade.

A equivalência que colocamos poderia se dar, por exemplo, pela interculturalidade na articulação entre os conhecimentos e, dessa maneira, contribuir para uma nova ordem social no campo educacional mediante a mudança da estrutura da sociedade, que pode ser a entrada para a transformação que os professores almejam e nós não indígenas também.

Essa questão, para Walsh (2001, p. 10-11),

se resolveria por meio de um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. E acrescenta um espaço de [...] as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e

política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade.

Para a autora, essa seria uma meta a alcançar para lograr tal fim. Em suma, como aponta Miranda (2012, p. 1), “identidade, diversidade e diferença são dimensões que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras, se não de forma central, de maneira persistente”.

O território como matriz formadora – território epistêmico

O estudo do MII permitiu evidenciar que o território é uma das categorias formativas centrais nesse método, nas práticas de convivência e conhecimentos no que diz respeito a como formar no contexto. É preciso entender como os povos indígenas fazem uso dele, ou seja, como o território é uma dimensão educativa. Assim, o território é entendido como matriz formadora, que traz uma importância dentro das experiências próprias de formação no contexto formativo, neste caso, inaugurando novas possibilidades de trocas e de experiências várias, visando uma aprendizagem contextualizada.

Os povos indígenas entendem o território não apenas como ocupação e espaço, mas como lugar que concretiza sua vida cotidiana, em que elaboram e atualizam sua cultura, juntamente com as lógicas da natureza que o envolve, e de comunhão com sua espiritualidade. Por isso, é concebido como lugar sagrado, de recuperação e construção das histórias dos povos, da reprodução simbólica, em suma, da relação direta entre homem e natureza (BERTELY BUSQUETS, 2012).

Ratifico que o trabalho com Calendário e as *tarjetas* segue o movimento da vida na comunidade, não se limitando às paredes escolares e que se desenvolve nos espaços do território concebido como educativo pela comunidade. Apesar de o MIII ser um método externo ao mundo indígena, que se embasa em pressupostos teóricos que ressaltam a materialidade da existência, na feitura das atividades sociais, o que predomina é a explicitação dos conhecimentos próprios. Portanto, essa materialidade da existência se articula com a dimensão cosmológica implícita nas práticas de convivências e de conhecimentos de cada comunidade

Salientamos, diante disso, que os dois países consideram o território como matriz de formação territorial e está no bojo das relações sociais consonantes com o mover-se da vida cotidiana inter-relacionada com a espiritualidade que ganha sentido e significado para sujeitos históricos de cada contexto. Pois há maneiras de uso do território para a produção/reprodução

social que cada comunidade determina em relação à cultura. O MII propõe uma reflexão crítica e uma autocrítica como formas de ensinar e de aprender, desaprender e reaprender. Esse movimento pode estabelecer ações e interconexões, não apenas restritas entre o sujeito e os conhecimentos, mas de ações de relações interpessoais e coletivas.

Pode-se, então, dizer que, ao se olhar para as particularidades das experiências cotidianas dos professores indígenas, articulando-as com os elementos da cultura de determinada comunidade, concomitantemente com os processos produzidos e em produção de conhecimentos próprios, nota-se que podemos projetá-las nas ações fronteiriças do social interligado com o coletivo.

Como foi colocado acima, são as experiências que os professores têm na formação continuada e seus desdobramentos em suas práticas político-pedagógicas, na escola e na comunidade, o que torna diferente, e essa pode ter sido a forma como ocorreu a apropriação, que abarca a reflexão crítica sobre a própria realidade. Por isso, diz-se aqui que o que sobressai desse método para os professores indígenas de MG e BA é a maneira como é feita a atividade social. A isso chamamos de metodologia, que se afigura nas etapas dos processos relativos ao Calendário. Assim, o Calendário vai sendo estudado e conduzido no interior das experiências práticas das atividades socioculturais, e isso possibilita vários arranjos e movimentos na comunidade. Consequentemente, revela-se flexível e permite criação e recriação de alternativas e estratégias várias para trabalhar o MII na escola e fora dela.

Uma característica singular na formação no OEEI/UFMG é que, desde os primeiros encontros dos professores indígenas, estes já tinham uma noção desse trabalho na disciplina Uso do Território, no FIEI-Turma Única, mas que esse trabalho com o MII aterrissou diretamente nas práticas educativas dos professores nas escolas nas quais atuavam. Para expressar essas experiências, começou-se na ação prática, depois foram as teorias se entremearam. Outro destaque importante é que a equipe de formação da UFMG realiza acompanhamentos nas aldeias dos professores implicados na pesquisa, como forma de continuidade da formação.

Nesses encontros, ainda se trabalha a teoria e a metodologia do MII, porque, no uso da metodologia, cada professor faz e refaz a sua forma de trabalhar. Nesses acompanhamentos de formação nas aldeias, também há a participação de outros professores, pais e lideranças, todos interessados em conhecer esse trabalho, e, dessa forma, eles também participam da formação.

Outra compreensão característica da equipe do OEEI/UFMG é relativa à denominação dos pressupostos teórico-metodológicos do MII. Primeiramente, os professores indígenas se apropriaram do MII chamando-o apenas de metodologia, porque argumentavam que ela já

aconteciam em sua vida cotidiana, mas não era embasada na teoria e nem com a metodologia do MII, ainda que fosse semelhante.

Percebemos que a teoria e a metodologia do MII não estão ausentes dessas experiências, pois inspiram os trabalhos, como já dito, não os esvaziam, mas por elas se fazem presentes e ancoram os trabalhos com o Calendário. Por exemplo, a entrada para começar a trabalhar com o MII ocorre pelas atividades sociais e a forma de extrair a atividade social se dá pelas pesquisas colaborativas com os mais velhos da comunidade, obedecendo a lógica da natureza dentro dos grandes tempos que acontecem nos territórios e regem a concretude das atividades sociais em cada contexto.

Por sua vez, as condições de apropriação se revelam diferentes, em especial, no tocante às atividades sociais dentro dos tempos sociais e transversais, em decorrência das lógicas da natureza em cada território, do manejo relacional da vida cotidiana e cosmológica, pertinentes a cada contexto. Desse jeito, cada professor se apropria das partes que lhe interessam do MII e as aplica em suas práticas, consoante com o que a comunidade vai sinalizando como importante em se trabalhar a cultura para a escolarização.

Também se deve levar em conta nesse processo que as comunidades indígenas usam modelos ditos ocidentais (uma ilustração inequívoca é a própria escola nas comunidades que traz em seu bojo lógicas formativas díspares da concepção da EEI) no processo formativo realizado pelos próprios povos indígenas na família, nas rodas de conversa com outros membros da comunidade e outros espaços e momentos de aprendizagem no mundo indígena. A escola, como já mencionamos, é um processo externo, porém, em muitas comunidades já foi apropriada como ambiente que pertence a elas, como é o caso dos Pataxó da aldeia Muã Mimatxi.

Nos Diplomados, questões parecidas se revelaram: como muitos indígenas estudaram em escolas convencionais, muitos não queriam ser professores indígenas. Essas questões se refletem muito na ambivalência dos conflitos que os próprios professores enfrentam ao olhar para si mesmos e na forma como são olhados e tratados pela sociedade não indígena. As observações das discussões nas sessões sabatinas, principalmente, as discussões sobre o processo de formação docente, foram longas e contínuas. Nelas, os professores formadores também interrogavam que significado tinha para eles o ser indígena e o ser professor indígena, com a finalidade de trazer à tona como eles se identificavam, se compreendiam e negociavam essas questões ambivalentes a respeito de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, para, desse modo, saberem o que esperavam com os Diplomados e qual o sentido que atribuíam a eles.

Nesse contexto, a categoria ambivalência ganhou peso nas discussões, que, de um lado, como colocado acima, têm a ver com as questões suscitadas acima e, por outro lado, podem ter a ver com a realização de uma formação voltada, especificamente, aos professores indígenas. Assim, procurou-se saber como, de fato, a ambivalência é sentida e qual o significado que os diplomantes lhe atribuem, como também de que maneira se comportam diante das situações contraditórias postas pelos diversos mundos já vividos na docência. No OEEI/UFMG, essas questões não apareceram com essa potencialidade, mas existem em estado latente; por exemplo, os professores comentaram: *“quando estudávamos na escola dos ‘brancos’, parece que eles não acreditavam que pudéssemos aprender”*.

Ainda, nos Diplomados, muitos professores só afinaram o olhar sobre a comunidade quando foram fazer a pesquisa colaborativa para a identificação das atividades sociais. Muitas dessas comunidades não eram as suas de origem. Vale ressaltar aqui que as experiências dos professores do OEEI/UFMG advêm da prática na escola, e no caso dos professores dos Diplomados, circunscritos em um curso de formação com início e término, não foi possível inferir como esse método iria “aterrissar na prática docente” (esta questão fica para estudos futuros), pois o limite desta pesquisa era investigar a formação dentro dos Diplomados.

Uma das preocupações dos professores indígenas mineiros e baianos está na dimensão das práticas na escola, atentando para as minudências das explicações dos processos, do passo a passo que dessas práticas derivam, e quais podem ser os caminhos que as constituam como uma pesquisa colaborativa, na qual os procedimentos, instrumentos pedagógicos e princípios do Calendário usados podem explicitar as informações obtidas, depois de trabalhado o Calendário em sala de aula.

Evidencia-se que investigar o Calendário/MII, no processo de formação dos professores indígenas brasileiros e mexicanos, contribui para uma coconstrução de uma escola indígena diferenciada, que pode ser chamada de própria, e convida a lançar um olhar para um cenário mais amplo no sentido de mundos diversos, onde se pode perceber as lutas e resistências dos movimentos indígenas nos países latino-americanos para gerir seus próprios processos educativos na educação de seus filhos. E também convida a reinventar a escola que melhor plasme o contexto escolar de cada comunidade.

Eles possibilitaram um espaço de formação que propiciava a incompreensão dessa metodologia, pelos diálogos e de forma prática e profunda, mas perseverante, pela maioria dos diplomantes. Porém, algumas vezes, percebíamos certa postura de enfado e desconforto, por parte de um ou de outro diplomante.

Por fim, realçamos que as condições de apropriação se evidenciaram de muitas maneiras distintas, assim como os processos de apropriação e interaprendizagem entre os professores pesquisadores indígenas e não indígenas, pois defendemos que a interaprendizagem é constitutiva das condições que aportam as diferentes formas de apropriação como uma proposta intercultural de cunho alternativo e consideramos que o MII não é uma receita pronta, e sim mais uma proposta que pode contribuir para a coconstrução de uma escola indígena diferenciada e para uma transformação da EEI. E os Diplomados, assim como o OEEI/UFMG, oferecem subsídios para que a formação dos professores atinja tal objetivo. Por outro lado, essa proposta põe em crise as propostas pedagógicas colocadas pelos currículos preestabelecidos pelas secretarias de educação e que podem contribuir para a coconstrução de uma escola diferenciada no Brasil e no México.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE BELTRÁN, G. **Teoría y práctica de la educación indígena**. México, FCE, 1992.
- ALVAREZ-LEITE, L. H. **Escuela, Movimientos sociales y ciudadanía**. Tese de doutorado apresentada na Universidade de Valencia, Faculdade de Filosofia e Ciencias de la Educación. Valencia, 2002.
- ÂNGELO, F. N. P. de. *A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil*. In.: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p 207-215. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/645-vol8profind-pdf>. Acesso em: 25 març. 2016.
- ARAÚJO, M. S. T. de; ABIB, M. L. dos S. Atividades experimentais no ensino de Física: Diferentes enfoques, diferentes finalidades. In: **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.176-194, jun, 2003. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/v25_353.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: **Revista Brasileira de Educação**, núm. 29, maio-ago, 2005, p. 108-118. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- BAKHTIN, M. *Metodologia das ciências humanas*. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. BEZERRA, Paulo (trad). São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 393-410.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. In: **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, no.11 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- BARONETT, B.; URIBE, M. T. **Educación e interculturalidad: Política y políticas**. Cuernavaca: CRIM-UNAM, 2013. Disponível em: <<http://www.pdfunlock.com/es>>. Acesso em: 24 jan. 2014.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/ClaudiaBraga2/politicasocial-fundamentos-e-historia-behring-e-ivanete>>. Acesso em: 2 dez. 2015.
- BERTELY BUSQUETS, M. (coord.) **Los Hombres y Las Mujeres de Maíz. Democracia y Derecho Indígena para el Mundo**. Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS-Papeles de la Casa Chata. México, 2007.
- BERTELY BUSQUETS et al. Introdução. In: BERTELY BUSQUETS et al (Coord.). **Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008.
- BERTELY BUSQUETS, M. (Coord.). **De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales: interaprendizajes entre indígenas**. REDEIIN: México: 2011.

BERTELY BUSQUETS, M. “**Notas da Entrevista concedida sobre a proposta teórica e metodológica do Calendário Sociocultural**”. Realizada durante o evento V Seminário de Integração de Práticas Docentes e II Colóquio Internacional de Práticas Pedagógicas e Integração, 2012, Boa Vista, Universidade Federal de Roraima, 2012.

BERTELY BUSQUETS, M. **Documento de la Reunión Convenio CIESAS/DEIPueblaRed de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) Dirección de Educación Indígena Puebla (DEI) Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)**. Marzo 7 de 2013. Consultado em 2015.

BERTELY BUSQUETS, M. Educación intercultural y Otras alfabetizaciones: Lectura del paisaje, alfabetización territorial y derechos indígenas en un proyecto étnicopolítico gestado. En y desde Chiapas, México. In: **Revista Artículos y Ensayos de Sociología Rural**, Año 9, Núm. 19, Enero-junio, pp. 23-39, Departamento de Sociología Rural, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2014.

BERTELY BUSQUETS, M. Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. **Relaciones**, n. p. 75-102, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00075.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2015.

BERTELY BUSQUETS, M. **Laboratórios Socionaturais Vivos-Milpas Educativas**. REDINN/CIESAS, México, 2015, p. 2. (Texto de apresentação do projeto Relatório de Atividades Laboratórios Socionaturais Vivos- Milpas Educativas).

BERTELY BUSQUETS, M.; SARTORELLO, S. C.; VÁSQUEZ, F. A. Vigilancia, Cuidado y Control Étnico-Político. Red de Educación Inductiva Intercultural. Autonomía, Territorio y Educación Intercultural. In: **Revisa de Antropología Social** – CIESAS, nº 48 - mayo-agosto 2015.

BODNAR, Y. El processo de etnoeducación em Colombia: uma alternativa para o ejercicio de la autonomia. In: LÓPEZ, L. E.; MOYA, R. (eds). **Pueblos indios, estados e educación**. Lima-Quito: PEEB-P/ERA/P.EBI, 1989.

BOEGE, E. **El patrimonio bicultural de los pueblos indígenas de México**: Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad em los territorios indígenas. México. Instituto Nacional de Antropología e História (INAH) – Comisión Nacional para el desarrollo delos pueblos indígenas (CIDI), 2008). Disponível em: <http://www.cdi.gob.mx/biodiversidad/biodiversidad_0_preliminares_131_eckart_boege.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2015.

BOLÍVIA. **Constituição da Bolívia**. 2009 Disponível em: <http://www.elpais.com/elpaismedia/diario/media/200711/29/internacional/20071129elpepiint_1_Pes_PDF.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BONFIL BATALLA, G. **México Profundo**: una civilización negada. CNA/Grijalbo, México, 1990. Disponível em: <<https://zoonpolitikonmx.files.wor.com/2012/07/mexicodpress.profundo-guillermo-bonfil-batalla.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2015.

BONFIL BATALLA, G. La Teoría del Control Cultural en el Estudio de Procesos Étnicos. **Anuario Antropológico/86**, Editora Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro, pp. 13-53,

1988. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>>. Acessado em: 4 dez. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 54**, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelece orientações e procedimentos para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa. N Ação dos Saberes Indígenas na Escola, SECADI/MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36134>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

BRASIL. **Alfabetização, Diversidade E Inclusão Portaria (SECADI) Nº - 98, de 6 de dezembro de 2013, Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares**. Diário Oficial da União, Seção I, nº 238, 09 de dezembro de 2013, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&ad&alias=16386-portsecadi-98&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BRASIL. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução Cne/Ceb Nº 5, De 22 De Junho De 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 abr. 2016.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE Nº 14/99 – CEB – Aprovado em 14.9.99. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/do_cman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 23 març. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 23 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais**. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 4 abr. 2016.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, ano CXXIX – nº 07 – Congresso Nacional Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Congresso Nacional, BRASIL, PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doc

man&view=download&alias=108_06-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno Resolução nº 1, de 07 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Indígenas em curso de Educação Superior e de Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168_70-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer Homologado, Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, pág. 18, 2012, p. 2. (texto: Recurso contra decisão proferida pela Universidade de São Paulo – USP, que indeferiu o pedido de reconhecimento do diploma de Doutorado em Educação, obtido na Wayne State University, nos Estados Unidos).

BRASIL. Portal Brasil. (2010) Brasil tem quase 900 mil índios de 305 etnias e 274 idiomas. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-temquase-900-mil-indios-de-305-etnias-e-274-idomas>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino de todo o Brasil a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. Programa de formação continuada de professores em educação escolar indígena – mês/SECADI, Lei nº 11.645/2008, Resolução CD/FNDE, 08/2010, Resolução CD/FNDE, 45/2011 e Portaria nº 1.328, DE 23 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/licitacoes-e-contratos/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17450-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-escolar-indigena-novo>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRASIL. Resolução CEB Nº 3, de 10 de Novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 23 març. 2016.

BRICE HEATH, S. La política del lenguaje en México: de la colônia a la nación. núm. 13, México, INI, 1986.

BUENABAD, E. M. La educación intercultural y bilíngüe (eib) en México: ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? Relaciones141, invierno 2015, p. 103-131. Disponível em: <http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

CAMÕES, Luís de. Os Lusíadas (ed. comentada). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980. Disponível em: <<file:///D:/oslusíadas.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Estudo de áreas de fricção interétnica do Brasil (Projeto de Pesquisa). In: **América Latina**, v. 5, n. 3, p. 85-90, 1962.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonidad explicada a los niños**. Bogotá: Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Poscolonidad explicada a los niños**. Bogotá: Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (eds.). **El Giro Decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007, p. 9-24.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**, 4ª ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010. p. 7-85.

CIESAS. Divulga CIESAS. **CIESAS Obtienes el Premio al Mérito Ecológico 2015**. Disponível em: <<https://divulgacionciesas.wordpress.com/2015/06/22/ciesas-obtiene-el-premio-al-merito-ecologico-2015/>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

COHN, C. **Culturas em transformação os índios e a civilização**. São Paulo em Perspectiva vol.15 no.2. São Paulo, Apr./June 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200006>. Acesso em: 23 maio 2016.

CRUZ, F. G. O. **A experiência de implementação do calendário de acompanhamento da natureza e da vida do povo Xakriabá e o olhar dos professores sobre as práticas pedagógicas nas escolas onde atuam**. Percurso Acadêmico, Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

D'ANGELIS, W. R. **Educação diferenciada: o projeto colonialista da etno-escola. Ou: duas palavras sobre Paulo Freire, educação libertadora e autonomia**. III conferência de Práticas Sociais. Cultura – Prática social como objeto de investigação. Campinas, de 16 a 20 de julho de 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/1460.doc>>. Acesso em: 3 maio 2016.

DA MATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues. In: NUNES, E. (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DA SILVA, L. J. **As ações educativas dos intercâmbios culturais em contexto indígena: estudo de caso do Povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, em ItapeçericaMG**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012b.

DA SILVA, L. J. Avanços e Desafios na Produção de Materiais Educativos Inspirados em Pedagogias Indígenas. In: **Anais do Congresso Internacional de Americanistas - 55 ICA:**

Conflicto, Paz, Construcción de Identidades en las Américas, de 12 a 17 de julho de 2015, San Salvador, 2015.

DA SILVA, L. J. El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía. Brasil. In: **Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)**, Santiago: n. 12, jan-jun. 2012a.

DA SILVA, L. J.; ROCHA, D.; GONÇALVES, V. Experiências educativas no território indígena Xacriabá: uma alternativa pedagógica vinculada às atividades socioculturais. In: **Anais do V Seminário de Integração de Práticas Docentes e II Colóquio Internacional de Práticas Pedagógicas** [...]. Período de 19 a 23 de novembro de 2012, em Boa Vista (RR). Promovido pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), 2012b.

DA SILVA, L. J.; ROCHA, D.; GONÇALVES, V. **Registro de Atividades nas Comunidades indígenas de Boa Vista (RR). 2012.** Realizadas durante o evento V Seminário de Integração de Práticas Docentes e II Colóquio Internacional de práticas pedagógicas e integração, 2012, Boa Vista, Universidade Federal de Roraima. Relatórios de viagens OEEI/OBEDUC, 2012c.

DA SILVA; ROCHA; GONÇALVES, RELATÓRIOS DE VIAGENS. PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OEEI/OBEDUC) E **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/FIEL, Belo horizonte, 2012** (texto sobre a participação no V Seminário de Integração de Práticas Docentes” e no “II Colóquio Internacional de Práticas Pedagógicas e Integração, Roraima, 2013).

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003.

DAVIS, S. H. Diversidade cultural e direitos dos povos indígenas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200014>. Acesso: 3 abr. 2016.

MÉXICO. Secretaria de Educación Pública del Estado de Puebla. **Dirección de la Educación Indígena en Convenio con el CIESAS:** Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural. Coordinación - Red de Educación Inductiva Intercultural. 2013, s/p. (texto: Convocación para los Diplomados), Disponível em: <es.slideshare.net/casvel00/convocatoriasdiplomados>. Acesso em: 14 fev. 2016.

DUARTE, Newton. (1999). **A Individualidade Para-Si:** contribuição a uma teoria históricossocial da formação do indivíduo. 2 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 227 p. referências)

ENGSTRÖM, Yrjö. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. In: **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas**, ano 11, n.19:31-64, jul./dez. 2002.

EQUADOR. **Constituição do Equador** 1998. Disponível em: <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

ESCOBAR, Suzana Alves. **Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos:** entre o “desenho da mente, a “tinta no papel” e a “mão na massa”. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação de MG, UFMG, 2012.

ETSA (red. GASCHÉ). *Los alcances de la noción de 'cultura' en la educación intercultural, Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora.* In: GODENZZI ALEGRE, C. (Org.). **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos, Bartolomé de Las Casas, 1996.

FAUSTINO, R.C. **Política educacional nos anos de 1990:** o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. (2006). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), n linha Educação, História e Política. Florianópolis, 2006.

FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, J. M. (2011). **Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011):** os efeitos de um sistema de formação. *Revista de Educação*, 6(11), 1-16. Disponível em: em <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNAI/ PNGATI - **Gestão Ambiental e Territorial de Terra Indígenas.** Disponível em: <<http://cggamgati.funai.gov.br/index.php/pngati/instrumentos/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

GALLEGOS, C. El currículo de primaria baseado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: una experiencia educativa em la Amazonia peruana. In: GASCHÉ, J.; BERTELY BUSQUETS, M.; MODESTA, R. (Coord.). **Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.** Quito: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008.

GARCÉS, F. Os esforços de construção descolonizada de um Estado plurinacional na Bolívia e os riscos de vestir o mesmo cavalheiro com um novo paletó. In: VERDUM, Ricardo (Org.). **Povos indígenas: Constituições e reformas políticas na América Latina,** 2009

GARCÍA SEGURA, S. De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México. In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa,** nº 20, vol. 9, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2004.

GASCHÉ SUESS, Jorge y VELA MENDOZA, Napoleón. **Sociedad Bosquesina. Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo.** Iquitos, Perú: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP); Lima, Perú: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales (CIES); Japón: Center for Integrated Area Studies, Kyoto University (CIAS); 2012a.

GASCHÉ, J. ¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonía rural? In: **Revista_isees**, nº 10, enero - junio 2012, 17-40.

GASCHÉ, J. Niños. **Maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales**: un modelo sintáctico de cultura. Educando en la diversidad, México, 2004.

GASCHÉ, J. ¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonía rural?. In: **Revista_isees** nº 10, enero - junio 2012, 17-40. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4420035.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

GASCHÉ, J. **Fracaso y éxitos de una propuesta educativa intercultural concebida y aplicada en américa latina y basada sobre el método inductivo intercultural**. Quito: Fundación Equitas, 2012b. (Conferência).

GASCHÉ, J. *Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* In: GASCHÉ, J.; BERTELY BUSQUETS, M.; MODESTA, R. (Coord.). **Educando en la diversidad**: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008b.

GASCHÉ, J. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. In: GASCHÉ, J.; BERTELY BUSQUETS, M.; MODESTA, R. (Coord.). **Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: AbyaYala, CIESAS, IIAP, 2008a.

GEERTZ, Clifford. *Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura*. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Cap. 1, p. 13-41. Disponível em: <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/geertz__das_culturas.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2016.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOLDMAN, M. **Alteridade e experiência**: Antropologia e teoria etnográfica. Etnográfica v.10 n.1 Lisboa, maio, 2006.

GOLDMAN, M. Uma Categoria do Pensamento Antropológico: a noção de pessoa. In: GOLDMAN, Marcio (org.) **Alguma Antropologia**. Rio: Relume Dumará, 1999.

GOMES, A. M. R. **Relatório de Atividades do Programa OBEDUC: Projeto em Núcleo Rede: UFMG/UniRio/UFRR**. CAPES, PROGRAMA DEB, Belo Horizonte, abril de 2014.

GOMES, A. M. R. **Relatório de atividades, parcial, ano base 2014 da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Programa OBEDUC/DEB/CAPES**. Belo Horizonte, 25 de abril de 2015, pp. 4-5.

GOMES, A. M. R.; MIRANDA, S. A. *Entre territórios e práticas de conhecimento: apontamentos sobre experiências em curso na formação de Professores Indígena*. In:

Formação Intercultural e Educação Indígena: percursos, desafios e práticas de conhecimentos. 2012. (No prelo).

GONZÁLEZ APODACA, E. Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. In: **Revista de Investigación Educativa**, núm. 9, Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, 2009.

GRIZZI. D. C. S; SILVA. A L. **A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena:** um resumo em debate. Comissão Pró- Índio. São Paulo, 1981.

GROSGOUEL, R. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

GUARNERO, M. del J. **Experiencias interculturales y trayectorias escolares de maestros niguas en la región de San Marcos Tlacoyalco, Puebla.** Tesis en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropología Social. Oaxaca, Oaxaca. septiembre de 2014.

GUTIÉRREZ NARVÁEZ, R. **Impactos del zapatismo en la escuela:** análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994- 2004). *Limina R. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. IV, núm. 1, junio, 2006, pp. 92-111 Centro de Estudios Superiores de México y Centro América San Cristóbal de Las Casas, México, 2006.

KANATYO PATAX KANATYO PATAXÓ. **Relatório de atividades:** OEEI/PIBID – UFMG. Belo Horizonte: Programa Observatório da Educação Escolar Indígena, ago., 2014, p. 6, (Texto do Relatório de Atividades Mensal de Bolsista), 2014.

KANATYO PATAXÓ e al. A escola pataxó Muã Mimatxi. **Diversa – Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, ano 10, nº 19, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/19/artigo-escola.html>>. Acesso em: 31 maio 2016.

KAXINAWÁ, J. I. **Calendário Geográfico Indígena.** In: **Cartilha de Geográfica do Programa de Educação Indígena:** Uma experiência de Autoria - Comissão PróÍndio do Acre. Rio Branco, 1992, p. 14.

LANDER, Edgardo (2006). A ciência neoliberal. In: CECEÑA, Esther (org.). **Desafios das emancipações em um contexto militarizado.** Buenos Aires: Clacso.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000, p. 4-23.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p. 89-142.

LISPECTOR, C. **Alguns Contos**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Os Cadernos de Cultura. O Serviço de Educação. Ministério da Educação e Saúde, 1952.

LÓPEZ, L. E. (editor). **Interculturalid, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas**. Bolívia: Plural Editores, 2009.

LUCIANO, G. J. S. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013. Disponível Em: <ppt://D:/310-1149-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 3 maio de 2016.

LUCIANO, G. J. S. **Palestra na Aula Magna do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC**. Ministrada em 11 mai. 2011, na UFSC. Florianópolis, 2011.

LUCIENE PATAXÓ. **Com a Terra construimos a nossa história**. Literaterras – Fale/UFMG, Belo Horizonte, 2012.

MARCELO-GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Revista de Ciências da Educação**, nº 58, jan/abr, 2009.

MARTÍNEZ, J. La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía peruana. In: GASCHÉ, J.; BERTELY BUSQUETS, M.; MODESTA, R. (Coord.). **Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya-Yala, CIESAS, IAP, 2008.

MATO, Daniel (Coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: normas, políticas y prácticas**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012. 364 pp.

MENDONÇA, A. A. N. **Fechando pra conta bater: a indigenização dos Projetos Sociais Xakriabá**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação de MG, UFMG, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2012.

MIGNOLO, Walter. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. In: **Tabula Rasa**, n. 8, 2008, p. 243-282.

MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

MONSERRAT, R. Considerações tecidas durante o 10º Encontro de Professores Guarani/Kaiová realizada na vila São Pedro, Dourados/MS, no período de 28/04 a 01/05 de 1999. In: NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004, p. 100.

MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. In: **Caderno de Pesquisa**, no. 111. São Paulo, dec. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300001>. Acesso em: 3 abr. 2016.

MOSONYI, E.; GONZÁLEZ, O. *Ensayo de educación intercultural en el zona arhuaca del Río Negro (Venezuela)*. En Varios Lingüística e indigenismo moderno en América Latina. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314, 1974. En: LÓPEZ, L. E. (editor). **Interculturalid, educación y ciudadanía: perpspectivas latino-americanas**. Bolívia: Plural Editores, 2009.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas Nações Unidas** Assembleia Geral da ONU, em 7 de setembro de 2007. Disponível em: <<https://www.un.org/development/desa/dspd/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

NAVARRETE SAAVEDRA, R. Gobernabilidad neoliberal y movimientos indígenas en América Latina. **Polis: Revista de la Universidad Bolivariana**, v. 9, n. 27, p. 481-500, 2010.

NAVARRETE SAAVEDRA, R. **Gobernabilidad neoliberal y movimientos indígenas en América Latina**. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, Nº 27, 2010, p. 481-500.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEIRANO, M. **A teoria vivida e outros ensaios de antropologia**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

PEREIRA, V. M. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá**. 2013. Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PODESTÁ SIRI et al. Experiencia(s) de empoderamiento: re-construyendo positivamente sus culturas. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 13-35, Jan/Abr 2012a.

PODESTÁ SIRI, R. Explorando el interaprendizaje en realidades escolares de países interculturales. In: **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 3, n. 2, p. 201-217, 2009. Disponível em: <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art12.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2016.

PODESTÁ SIRI, R. **Guia para sembrar el método inductivo intercultural em comunidades y escuelas**: pueblos ngigua, ngiba y nhaua. Cidade do México: CIESAS, REDEIIN, 2012b.

PODESTÁ SIRI, R. Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje em la formación de maestros indígenas de Puebla. In: BERTELY BUSQUETS, M. (Coord.). **De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios em contextos interculturales**: interaprendizajes entre indígenas. REDEIIN: México: 2011, pp- 89-90.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. In: **Movimientos sociales y conflictos em América Latina**, José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL. 2003. 288 pp.

PROFESSORES INDÍGENAS PATAXÓ DA ALDEIA MUÃ MIMATXI. **Calendário dos Tempos da Pataxó Aldeia Muã Mimatxi**. Belo Horizonte: Literaterras – Fale/UFMG, 2012.

UNIÓN DE LOS MASTROS PARA UMA NUEVA EDUCACION EN MÉXICO Y EDUCADORES INDEPENDIENTES. **Guia de Profesores das Tarjetas: ¿Qué son las Tarjetas de Interaprendizaje?**, S/l., 2014.

PROFESSORES PATAXÓ DA ALDEIA MUÃ MIMATXI, RELATÓRIO DE ATIVIDADES/OEEI-OBEDUC. Belo Horizonte, 2013, p. 3.

QUIJANO, A. A colonialidade do saber. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latinoamericanas**. São Paulo: CLACSO Livros, 2009.

QUIJANO, A. *A Colonialidade do saber*. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latinoamericanas**. São Paulo: CLACSO Livros, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S. América Latina e o giro decolonial. In: Rev. Bras. Ciênc. Polít., no.11 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci._arttext&pid=S0103-33522013000200004>. Acesso em: 12 jun. 2016.

QUINTANA, M. **Poesias**. Porto Alegre: Editora do Globo, 1962.

RAMOS, L. da S. Silva, **A Mulher Indígena No Processo De Formação Social E Cultural E A Construção De Propostas Curriculares Para A Escola Na Comunidade Indígena Araçá Da Serra / T. I. Raposa Serra Do Sol**. Dissertação apresentada em nível de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, mestrado interinstitucional UFAM/UFRR, Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, 2013.

REPETTO, M. Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativa. In: **Revista Isees**, nº 10, enero - junio 2012, 131-155. Disponível em: <<file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-EducacionEscolarIndigenaEnRoraimaAmazonasBrasileno-4420043.pdf>>. Acesso em: 3 març. 2016.

REPETTO, M. “¿Cómo el Estado Chileno puede hablar de Educación Intercultural si no reconoce los más mínimos derechos humanos de los pueblos indígenas?” Entrevista concedida a Fabián Flores, editor de ISEES. Disponível em: <http://www.isees.org/index.php?option=com_content&view=11=article&id=296&catid=&Itemid=15>. Acesso em: 6 abr. 2016.

REPETTO, M. DA SILVA. L. J. **Experiências Inovadoras na Formação de Professores Indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil**. Campo Grande: Editora UCDB. TELLUS ano 16, n. 30, jan/jun. 2016 - editora UCDB (no prelo).

REPETTO, M.; CARVALHO. F. Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas en Roraima, Brasil. In: **Desacatos**, no. 48 México may./ago. 2015. Disponível em:

- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCHA, D. **Relatório de atividades**: Seminário Integrado OEEEI/PIBID – UFMG. Belo Horizonte: Programas PIBID/FIEI, 1º semestre, 2015, p. 4, (Texto do Relatório de Atividades Mensal de Bolsista).
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura em los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- ROCKWELL, E. **Tres planos para el estudio de las culturas escolares**: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, pp. 11-25.
- ROMANELLI, G. **A entrevista antropológica**: troca e alteridade. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto*, p. 119-133, 1998.
- SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP & A 2002.
- SANTOS, J. S. **O movimento Zapatista e a educação**: direitos humanos, igualdade e educação. (Dissertação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008, pp. 135.
- SANTOS, M. **O dinheiro e o território**. *Geographia*, Rio de Janeiro, Ano 1. n. 1, p. 713, 1999.
- SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. In: **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007.
- SAQUET, M. A. Campo-Território: considerações teórico-metodológicas. In: **Campo-Território**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 60-81, fev. 2006.
- SARTORELLO. S. C. **Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas**. 2013a. Tese (Doutorado Interinstitucional em Educación) – Universidade Ibero Americana, Cidade do México, 2013a.
- SARTORELLO. S. C. **La co-teorización intercultural del Método Inductivo Intercultural como escuela de pensamiento y praxis político-pedagógica em la REDIIN em México**. Proyecto de investigación presentado al CIESAS, julio de 2013b.
- SARTORELLO. S. C. Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural em una escuela tseltal de Chiapas, México. In: **LiminaR** vol.14 no.1, San Cristóbal de las Casas, ene./jun. 2016.
- SARTORELLO, E.; ROSENDO; MARÍA. **Nuestra propia vitamina**: El Método Inductivo Intercultural (MII) em una escuela primaria indígena de los Altos de Chiapas (México). 2014.

SCHMELKES DEL VALLE, S. Diversidad, complejidad y educación intercultural. In: **IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales**, México, Comie, 2009, 349-370.

SECHI, D. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: Marilda Almeida Marfan (Org.). **Legislação escolar indígena**. GRUPIONI, Luís Donisete BENZI; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Painéis – relatos de experiências (2001). MEC, SEF, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>> Acesso em: 2 abr. 2016.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1974.

SEVERINO FILHO, J. JANUÁRIO, E. R. da S. Os marcadores de tempos indígenas e a etnomatemática: a pluralidade epistemológica da ciência. In: **Revista de Educação Matemática**. v. 19, n. 35 (2011). Pág. 37-70). Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/article/view/2716>>. Acesso em: 9 set. 2013.

SILVA, I. F. Pensando a prática pedagógica em Ciências Sociais. In: **Anais do II Seminário de Filosofia e Educação: Confluências**. Eixo temático - Formação de Professores e Políticas Públicas. Santa Maria, RS, de 27 A 29 de setembro de 2006.

SILVA, Rosa Helena Dias. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. In: **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 111, p.31-45, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300002>. Acesso em: 1 abr. 2016.

SILVA. E. B. **Os Xakriabá: Escola e “Cultura”**. Dissertação de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia, UFMG, 2011.

SILVEIRA, K. P. **Tradição Maxakali e conhecimento científico: diferentes perspectivas para o conceito de transformação**. 2010. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVEIRA, K. P., MORTIMER, E. F. Tradição Maxakali e conhecimento científico: diferentes perspectivas para o conceito de transformação. In: **Revista Brasileira em Pesquisa e Ciências**, v. 11, n. 3, 2011, set/dez, p. 9-33.

SOARES, L. M., NASCIMENTO, S. S. A do Formação de professores indígenas e ações de divulgação no espaço o conhecimento UFMG. In: **III Simpósio Nacional de Educação em Astronomia – III SNEA 2014**, Curitiba, PR, 21 a 24 de outubro de 2014, pp. 41-59.

SONORA, Karenina Moss. MEC e Povos indígenas discutem metas para a educação em 2015. In: **Boletim, áudio da entrevista concedida por Rita Potiguara**, em de março de 2015. Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=9838&Itemid=207>. Acesso em: 16 març. 2015.

SOUZA S. J. ALBUQUERQUE, E. S P. e. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana / Research in human sciences: a Bakhtinian reader**. Revista Bakhtiniana, São

Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

STAVENHAGEN, R.; NOLASCO, M. Política cultural para un país multiétnico. In: **Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica**, México, sep, colmex, DGCP, 1988.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

TEXIS SALAZAR. E. **El tesoro de mis ancestros en la escuela indígena**. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211. Puebla, Puebla, 2009.

TEIXEIRA, I. A. C.; PÁDUA K. C. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: **Anais do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica II**. Salvador. Salvador: [s.n.], 2006. CD-ROM, 2006.

TEIXEIRA. V. C. G.; LANA, E. S. C. Interculturalidade e direito indígena à educação - a política pública de formação intercultural de professores indígenas no Brasil. In: **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 119-150, mar. / jun. 2012.

TORRES HERNÁNDEZ. ¿Qué se há aprendido de los programas para mejorar el desempeño docente? In: ¿Formación, trabajo y diseño docente: ¿ué sabemos y qué necesitamos transformar? In: **Revista Gaceta de Política Nacional de Evaluación Educativa em México**. Año I, nº 1, marzo-juno 2015, p. 88-90.

TUBINO. F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. In: **Anais**, Lima, Univerdid Andina - enero 24-28, 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen02.html>>. Acesso em: 22 març. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico de Educação Básica Indígena do Curso de Formação Intercultural de Professor Indígena – FIEI**. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <[file:///D:/FIEI%20PROLIND%20PPC%20\(4\).pdf](file:///D:/FIEI%20PROLIND%20PPC%20(4).pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2016.

UNEM. En M. Bertely Busquets (Coord.). **Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas**. México: UNEM-ECIDEA-CIESAS-Papeles de la Casa Chata-IIAPOEI-Ediciones Alcatraz, 142 p., 2009.

VALADARES, J. TAVARES, M. L. **Ensino de Ciências e interculturalidade: a formação de educadores indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)** et al. Produzido para a Memória das Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Eixo Temático: Diversidade, Multiculturalismo e Educação em Ciências. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013, pp. 54-70. Disponível em: revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/6370/4939. Acesso em: 2 abr. 2016.

VARGAS, M. E. Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982). En: BUENABAD, E. M. La educación intercultural y bilingüe (eib) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? In: **Relaciones**, n. 141, invierno 2015, p. 103-131. Disponible em: <http://www.revistareلاقات.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O Nativo Relativo. In: **Mana**, vol. 8, n. 1. RJ. Abril, 2002. Disponible em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100005>. Acesso em: 3 mar. 2016.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La La Paz: III-CAB, 2010, p. 75-96.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la „diferencia colonial. In: WALSH, C. et al. **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver*. In: CANDEAU, V. L. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Letras, Rio de Janeiro, 2009. p. 12.

WALSH, C. **La educación intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

YRIGOYEN FAJARDO, Raquel. **Hitos del reconocimiento del pluralismo jurídico y el derecho indígena en las políticas indigenistas y el constitucionalismo andino**. Bilbao, 2006. Disponible em: <<http://alertanet.org/ryf-hitos-2006.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

YRIGOYEN FAJARDO, Raquel. Hitos del reconocimiento del pluralismo jurídico y el derecho indígena en las políticas indigenistas y el constitucionalismo andino. BERRAONDO, Mikel (coord.) **Pueblos Indígenas y derechos humanos**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006, p. 537-567. Disponible em: <<http://alertanet.org/ryf-hitos-2006.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

ZEBALLOS, A. P. **Epistemidicio: así es como las modernidade suprime formas marginales de conicimiento**. (2015) Disponible em: <www.unitedexplanations.org/2015/12/03/311787/>. Acesso em: 28 abr. 2016.

ZOLLA, C.; ZOLLA MÁRQUEZ, E. **Los pueblos indígenas de México**. 100 Preguntas. México, UNAM, 2004.