

## DOSSIÊ

### O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL NO BRASIL: ALGUNS FUNDAMENTOS\*\*

#### Resumo

Este artigo aborda alguns fundamentos que embasam o Método Indutivo Intercultural (MII) e mostra como ele se configura como uma proposta educativa, política e intercultural. O objetivo é compreender os seus pressupostos teórico-metodológicos da proposta educativa intercultural do Método Indutivo Intercultural, e como estes se conformam em uma alternativa estratégicas que potencializam nas dimensões pedagógica, cultural, jurídica, filosófica, ética, para apoiar de formação dos professores indígenas no Brasil. Essa proposta parte inicialmente das pedagogias indígenas que estão em andamento no México e no Brasil. Elas são construídas e ressignificadas nos contextos indígenas situados e contextualizados, como resultado o método propõe a contribuir com os processos formativos dos professores indígenas, consequentemente, nas suas respectivas escolas na prática de ensino e interaprendizagem com seus estudantes, com outros professores e a participação colaborativa dos membros da comunidade que se interessem pela temática educativa do seu povo.

Palavras-Chave: Método Indutivo Intercultural; Fundamentos e Apropriação; Formação de Professores Indígenas; Lócus de enunciação.

#### Abstract

*This article discusses some foundations that underlie the Método Indutivo Intercultural (MII) and shows how it is configured as an educational, political and intercultural proposal. The aim is to understand its theoretical-methodological assumptions of the intercultural educational proposal of the Método Indutivo Intercultural, and how they conform to a strategic alternative that enhances the pedagogical, cultural, legal, philosophical and ethical dimensions, to support the formation of indigenous teachers in Brazil. This proposal starts initially from the indigenous pedagogies ongoing in Mexico and Brazil. They are constructed and re-signified in the situated indigenous contexts, as a result, the method proposes to contribute to the formative processes of indigenous teachers and, in consequence, to schools where they are teaching and inter-learning with their students, with other teachers and collaborative participation of community members who are interested in the educational theme of their people.*

*Keywords: Método Indutivo Intercultural; Indigenous Teacher Training; Locus of enunciation.*

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq.

\*\* Este artigo é parte do resultado de uma tese de doutorado intitulada: DA SILVA, L. J. As contribuições do Método Indutivo Intercultural para a construção da Escola Indígena Diferenciada. 2016. Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

## SITUANDO O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL

O Método Indutivo Intercultural (MII) no Brasil advém de uma inspiração de experiências bem sucedidas no México e são nessas experiências que centralizamos o artigo. Essa proposta educativa e intercultural é uma alternativa que possui uma intencionalidade social e política, a partir disso decorrem para a pedagógica, didática e em outras dimensões da vida, dentro de uma formação envolvendo ações que aspira a apoiar transformação na Educação Escolar Indígena (EEI). Esse método é sustentado, principalmente, nas pedagogias indígenas produzidas em determinadas realidades sociais. Também tem a finalidade de se alinhar à dinâmica das relações sociais estabelecidas em dado contexto intercultural ou não, sobretudo aterrissa nas práticas educativas que são estabelecidas nos vínculos entre a educação aspirada nas instâncias do professor, do estudante, da escola, da comunidade e da sociedade, em geral. Consideramos que é nessa imbricação que essas instâncias se movimentam e interpenetram para alcançar seus objetivos. Enfatizamos que os fundamentos da referida proposta não pretende, neste estudo, trazer uma “receita pronta”, mas mostrar como essa estratégia educativa intercultural se organiza estruturalmente, se transfigura em maleabilidade que permite que ela seja desenvolvida em diferentes contextos, e neste propor e tecer teorias e práticas, dinamizar modos outros de (re) pensar a formação dos professores indígenas para a contemporaneidade.

Sublinha-se que, que o desenvolvimento do método, nos seus primórdios foi desenvolvido para o primeiro ciclo do ensino fundamental, no México. Porém, em alguns lugares do Brasil já avançou para as fases do ensino médio e superior. Porém no México a partir de 2007, começou-se a inserir-se 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,<sup>1</sup> que pertencia ao quadro de docentes dessa universidade. Com a contribuição da professora María Bertely Busquets<sup>2</sup> e sua equipe. Foi a partir de Puebla e com a participação dos professores formadores da *Unión de los Maestros para una Nueva Educación en México y Educadores Independientes* (UNEM/EI). Posteriormente, tais Diplomados foram ampliados para outros estados mexicanos.

Cabe esclarecer que o MII envolve, antes de tudo, as experiências que ele próprio gerou e que aqui o tomamos como uma possibilidade que pode ser concebida como uma estratégia para contribuir com os processos de formação dos professores indígenas. As experiências já alcançaram o projeto Observatório da Educação Escola

1 *In memoriam.*

2 *In memoriam.*

Indígena (OEEI/UFMG, 2010-2012), do Programa do Observatório da Educação (OBEDUC, 2013-2016) na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais; também na Licenciatura Intercultural, do Instituto Insikiran de formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR, 2010-atual), na parceria interuniversidade no Programa Observatório da Educação (OBEDUC/UFMG/UFRR). Essas experiências teve início em 2010, nas duas universidades, foram processos que naquele momento não se comunicavam, porém a partir de 2011, as equipes implicadas nessa formação passaram a ser parceiros e difusores da proposta com o MII (DA SILVA, 2016).

O objetivo do artigo é compreender os seus pressupostos teórico-metodológicos da proposta educativa intercultural do Método Indutivo Intercultural, e como estes se conformam em uma alternativa estratégicas que potencializam nas dimensões pedagógica, cultural, jurídica, filosófica, ética, para apoiar de formação dos professores indígenas no Brasil. Essa proposta parte inicialmente das pedagogias indígenas que estão em andamento no México e no Brasil.

Com essas características, a explicitação dos fundamentos do MII pode indicar pistas de como ele é desenvolvido nos planejamentos de formação dos professores e escolas indígenas, e em outros contextos contíguos ou externos às comunidades, almejando a construção de uma escola diferenciada.

Assim, possivelmente os fundamentos do MII aventam uma compreensão inicial do método de seus aportes, como aludido antes, não conforma a uma fórmula de explicação última, no sentido de um passo a passo a seguir rigorosamente. Isso porque se considera a sua versatilidade pode se desenvolver em contextos variados e únicos, com sujeitos distintos e, para modalidades (fases) diversas de ensino e de aprendizagem, enfim, para interesses variáveis da educação que se almeja em cada comunidade indígena.

Ademais, esse método apresenta-se como perspectiva possível de estimular formas propositivas inovadoras, com vistas a construir e fortalecer uma Educação Escolar Indígena (EEI) diferenciada, que seja situada e contextualizada no fluir da vida, e não somente no âmbito escolar. Aqui considerando a importância da participação colaborativa dos membros da comunidade nos processos educativos que resulta desse método.

A metodologia empreendida no artigo se vale da noção do lugar de enunciação, segundo Bertely (2003) a enunciação é apropriada desde que ela inclua “as divergências” derivadas do “lugar e a posição”, desde as quais se analisam as situações que se formulam assa “demandas ou propostas”, argumentação e dos lugares de enunciados e de fala (BERTELY, 2003, p.14).

A importância aqui do lugar de enunciação e de fala é percebida, frequentemente, nas fissuras que desvelam tensões, contradições, conflitos de interesses diversos inerentes às relações sociais e com eles negociações para um objetivo comum, essas relações intrincadas estão presentes na escola, na comunidade, e algumas instâncias responsáveis pela oferta da modalidade da EEI. E esse conjunto que parece controverso e de correlação de forças se desdobra em arranjos distintos acordados pelos atores, nos distintos lugares de lugar e de fala. Desta feita, trabalhar com o MII sugere uma possibilidade e um processo de transformação educativa, e quiçá abranjam a explicitação dos significados advindos dos saberes/conhecimentos indígenas e articulando-os com os que se referem aos escolares e aos científicos.

### OS ANTECEDENTES DO MII

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 (AIDSESP), nos idos de 1985. Mas vale ressaltar que a formalização da proposta propriamente dita foi formulada por Jorge Gasché (ETSA; GASCHÉ, 2006; GASCHÉ, 2008a, 2008b; MARTÍNEZ, 2008; GALLEGOS, 2008).

Gasché (2008a; 2008b) a denominou de ‘proposta educativa intercultural’, sustentada nas pedagogias indígenas dos povos da região amazônica peruana. A princípio, segundo Gasché e Vela (2012a), o método se derivou de várias pesquisas colaborativas, desenvolvidas, em especial, com os povos peruanos Shipibo e Bora. (GASCHÉ E VELA 2012a; GASCHÉ, 2008a; 2008b).

A formalização do MII aponta para um conjunto de experiências sistematizadas que os indígenas, há milênios, vêm fazendo na 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 peruana, e realizou a formatação delas em movimento relacional na proposição de articulá-las aos elementos culturais cotidianos, e das narrativas cosmológicas (espiritual), entre outros. E o método foi desenvolvido levando em consideração o fato de ser maleável o suficiente para frutificar em qualquer contexto. Possibilitando que seus elementos fundantes pudessem ser trabalhados tanto na formação de professores, como em outros espaços formativos distintos (GASCHÉ, 2008a; 2008b).

A proposta do MII, primeiramente, foi direcionada à formação de professores indígenas vinculados à AIDSESP, no curso de Formação de Professores do Programa

de Formação de Professores Bilingües para a Amazônia Peruana (FORMABIAP). Gasché (2012b) afirma que, nesse curso, deu-se o início do desenvolvimento do MII. O autor diz que o empirismo da proposta se desenvolveu por dez anos, de 1987 a 1997. Gasché explica também que a proposta, inicialmente, foi feita para os primeiros ciclos do ensino fundamental (como conhecemos no Brasil). 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).

Cabe ressaltar que essa proposta não está mais em funcionamento em tal curso de formação no Peru. Ela foi interrompida porque como aponta Gasché 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, e argumenta que “os fatores que em um primeiro tempo no Peru, não deu os frutos esperados com a proposta inicial”.

No México, o MII nasceu numa conjuntura político-econômica de lutas e resistências dos movimentos indígenas na América Latina que tensionaram para que os Estados nacionais efetivassem direitos já assegurados nas Constituições de alguns países latino-americanos, dentre eles o direito de que os índios pudessem gerir seus próprios projetos educativos nas escolas de suas comunidades, a despeito das forças dominantes que orientam a política e econômicas vigentes em tais países, quais sejam, capitalismo e o neoliberalismo. Esses processos foram e ainda são marcados por hostilidades várias, porque o há um desequilíbrio abissal entre a necessidade e o direito que as comunidades requerem, com o predomínio aviltante das questões da supremacia das orientações adotadas pelos países latino-americanos nas questões primordiais, em especial, dos projetos educativos.

Essas questões invocam seu lugar de enunciação e de fala se contrapondo aos saberes/conhecimentos hegemônicos do projeto colonial ainda presente nos dias atuais. Ultrapassar esses paradigmas pode direcionar para o re-existir, o insurgir, que se constrói em outras geografias políticas e educativas como, por exemplo, questionar a hegemonia do Norte/Global no continente latino-americano, e, consolidar as epistemologias do sul-sul. Isso é tematizado por Santos e Menezes que postulam “a crise do paradigma epistemológico e na ecologia dos saberes” (2010, p.19).

Porém, mesmo nesse contexto de profusão de muitas incongruências, foi possível, em certa medida, que as experiências educativas dos povos indígenas da região do continente, guardadas suas proporções, fossem comunicadas, visibilizadas,

ecoadas, aproximadas, e postas em marcha, exemplo disso, é o diálogo, por exemplo, entre Peru-México, depois entre Peru-México-Brasil. São essas iniciativas que nos propomos mostrar aqui.

## LUGAR E FALAS DE ANUNCIACÃO COM O MII: MÉXICO

Na efervescência do ano de 1994, no âmbito da política e a reivindicação de uma nova conjuntura no tecido social do México, empreendida no bojo do levantamento do Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), também conhecido como Movimento Zapatista que começou em Chiapas formado pelos membros das comunidades indígenas, chamadas de bases de apoio e de membros das comunidades simpatizantes das causas do EZLN; anos depois, algumas comunidades foram denominadas de comunidades autônomas. Para um entendimento melhor, a política autônoma do EZLN se assenta na tomada de consciência da dignidade, no respeito aos valores e da justiça social dos povos indígenas. As discussões sobre o Movimento Zapatista são amplas, adicionando o campo educacional. Segue abaixo um pequeno resumo em que Sartorello 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” [...] (SARTORELLO, 2013b, p.1).

O MII se desenvolveu nessa conjuntura como uma possibilidade e um processo de experiências educativas que poderia gerar um desenho de proposta político-pedagógica e que pudesse atender a essa ideia de uma educação autônoma, coadunando com os objetivos e escolas autônomas do Movimento Zapatista, se não em seu todo, mas 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).

Na década de 1990, conforme Gasché (2012b), os professores indígenas, mais ligados ao Movimento Zapatista, já estavam compreendendo 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).

Nessas circunstâncias, os professores indígenas da UNEM/EI já estavam procurando a formalização de uma proposta educativa que atendesse suas necessidades, motivos e objetivos e levasse ao resultado de uma escola autônoma ampla<sup>3</sup>. Nas explicações de Santos (2008) para tais eventos 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 (SANTOS, 2008). E Gasché apontou que nesse cenário 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).

Em talvez pela aproximação da proposta educativa intercultural que Gasché formalizou tenha sido o passo inicial. Essa aproximação ocorreu em 1999, num congresso na cidade de Oaxaca de Juarez, promovido pelo CIESAS, o MII foi apresentado aos professores comunitários da UNEM/EI. A partir de então, esses os professores, em conjunto com o trabalho colaborativo com os pesquisadores não indígenas do CIESAS, começaram a conhecer, a experimentar e a avaliar o MII, em diversas experiências pedagógicas.

## AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM O MII

As primeiras experiências da proposta educativa intercultural alternativa com o MII foram realizadas pelos professores indígenas da Unión de los Maestros para una

---

<sup>3</sup> A educação autônoma delineou seus objetivos, segundo Santos (2008, p. 76) 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 (SANTOS, 2008).

Nueva Educación en México (UNEM/EI). A primeira escola que começou a cultivar o MII no México, na Escuela Indígena José 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 tsoltzil. Essa comunidade, em princípio, era de base zapatista, mas hoje muitos moradores não explicitam se pertencem ou não ao referido movimento, informações de acordo Bertely Busquets (2014) e com Sartorello (2013a).

Recuperando brevemente esta situação é relevante entender como que UNEM é a primeira designação dada, ela entrou em cena atuou e atua vigorosamente na busca uma educação que corresponde às suas expectativas políticas e pedagógicas. A UNEM foi registrada como Associação Civil (AC), em 1997, porém foi fundada em 1995. Ainda assim, a Unión de los Maestros para una Nueva Educación en México trabalha em conjunto com os denominados “educadores independentes”. Apesar disso, nunca fizeram parte da formalmente da UNEM, no entanto, na prática o que observa-se é que esses professores independentes estão interligados com a UNEM, e, por tal motivo, a sigla usada comumente é UNEM/EI (SARTORELLO, 2013a). Todavia, os professores que participavam da associação e os independentes eram educadores comunitários e camponeses dos Altos, Selva e Região Norte de Chiapas. Há ainda professores “autônomos dos autônomos”. Eles dizem que são professores que se desligaram dos preceitos educativos do EZLN, e tornaram-se autônomos dos que já são autônomos, e fazem seus próprios projetos educativos baseados nas expectativas das comunidades a que pertencem. Mesmo com essa separação, os autônomos dos autônomos parecem que ainda têm a mesma ideologia, lutas e reivindicações partilhadas com ações muito próximas.

Assim sendo, a UNEM/EI começou a experimentar com a produção de materiais educativos interculturais e bilíngues próprios para suas escolas indígenas, entre 2001 a 2004. A produção desses materiais foram chamados de Tarjetas de Autoaprendizaje (SARTORELLO, 2013a).<sup>4</sup>

---

4 É nesse momento, que entrou em cena o Centro de Investigación e Estudios Superiores em Antropología Social (CIESAS-Sureste), unidade situada em San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Inicialmente, com os professores que colaboraram (e colaboram) são: Ronald Nighth, Raúl Gutiérrez, Maria Bertely, Érica Apadoca e Stefano Sartorello, entre outros. Entre os professores da UPN, destacou-se Rossana Stella Podestá Siri. Esses colaboradores são chamados pelo povo Maya, de Chiapas (SARTORELLO, 2013a). “Las Tarjetas de Autoaprendizaje Interculturales Bilingües 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 para sua concretização. Elas tiveram por finalidade primeira de construir um modelo curricular de educação intercultural bilingue da UNEM/EI. Então, no decorrer das oficinas, o MII foi se apresentando e significa dizer que o processo foi lento e gradual, tempos depois se consolidou de maneira mais efetiva nas produções supracitadas. Nessa oportunidade, foram revisados alguns elementos do método que sustentariam a elaboração e a formulação das Tarjetas de Autoaprendizaje. Poderíamos nominar de Cartões pedagógicos de autoaprendizagem (em português), as Tarjetas 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.

Como visto abaixo no trecho citado por Sartorello (2013a), os professores da UNEM/EI usaram – e usam – o MII de acordo com as necessidades, e passam por constante rssiñificação e apropriação. Sartorello 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 (SARTORELLO, 2013a, p.158).

É importante ressaltar o papel do Ciesas, no trabalho da professora María Bertely Busquets foi a coordenadora da Red de Educación Inductiva Intercultural (REDEIIN, desdobramento do projeto capitaneado pelo Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCV), na Componente: Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües, no CIESAS, Unidade: Distrito Federal, Cidade do México), trabalhava diretamente com a formação dos professores indígenas mexicanos implicados nas experiências com o MII. A consolidá-lo no contexto de formação dos professores nos espaços fora da comunidade, contando com outros parceiros, nas escolas indígenas, bem como se esforçou em difundir, comunicar e formar professores e pesquisadores, em alguns países da América Latina com a proposta educativa intercultural do MII.

## ALGUNS APORTES CONCEITUAIS E PRÁTICOS QUE EMBASAM AS EXPERIÊNCIAS COM O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL

Tal como está estruturado o método, ele vincula-se à vertente vygotkyana, assentada em concepções como a historicidade, processo do desenvolvimento do comportamento humano, especialmente, voltadas para a ação e compreensão das atividades humanas, decorrentes das experiências vividas no contexto situado e contextualizado e cotidiano. Essa prática social educativa assenta-se na interligação irrevogável da compressão de mundo do dia a dia e o espiritual. Como sabemos as dimensões do mundo indígena são entremeadas, mesmo quando não nos damos conta de observar de maneira perceptível ou não como essa interconexão é concebida (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 sua 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 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 da vida pessoal e docente, que possam construir sua própria trajetória e caminhos de produção de epistemes próprias. Da parte principal da teoria da THCA, no MII usa 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 Engeström 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 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 humanas está na base do processo educativo do MII, e perpassa, por exemplo pela dimensão pedagógico-

político-didática intercultural, entre outras. Consideramos que as dimensões conjugadas nas atividades humanas se transformam na em práxis, concebida como um advento do que era alheio a uma comunidade indígena e por ela é ressignificada, nesse sentido, podemos projetar a atividade humana com o termo tornada própria.

## EXPLICITANDO OS FUNDAMENTOS DO MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL

Para começo de conversa, reafirmamos que o MII se configura como uma proposta educativa intercultural que está permanentemente ligada à dinâmica social e própria do contexto implicado, portanto, está permanentemente em construção, em elaboração, em reconstrução por meio de apropriações distintas, aprendizagens e interaprendizagens, em conformidade com a relação social específica de uma realidade. Considero que esse não é o único método a apresentar a produção em direção a compreender o modo o mundo indígena, especialmente o educativo, dos saberes próprios do contexto escolar, comunitário e científico. Sim há outros, o que os diferem, além de sua proposta teórico-metodológica, reside em como trabalhar a forma e no conteúdo. 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, o MII ressignificado para o contexto das suas experiências reportam que

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]” (REPETTO; DA SILVA, 2016, p.5).

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 entanto, a vida é dinâmica e permanente as coisas são ressignificadas, no MII não é diferente, em grande medida, esses elementos são reelaborados para os dias atuais, ou seja, para as problemáticas e transformações das sociedades de hoje. Ele é aplicado no movimento da vida, a sintaxe da cultura visando uma pedagogia política, 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 sintática [...] 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, transversal e processual. Esse eixo se sustenta em uma construção “desde abajo y desde adentro” (BUSQUETS, 2006, p.22). Essa perspectiva, “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. E 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.

Damos ênfase à dimensão das relações sociais e interculturais 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 o que 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 com o MII, que se mostra em diferentes formas de arquitetar os processos educativos e elementos interculturais, como dissemos anteriormente com Menezes e Santos, e coadunado por Sartorello 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 (SARTORELLO, 2013a, pp.3-4, tradução livre).

Tendo em consideração as colocações acima, a seguir, descrevemos a explicitação das outras particularidades dos fundamentos do MII, como: a) a interaprendizagem e b) os princípios pedagógicos; e c) os instrumentos pedagógicos. O lócus de enunciado do lugar de fala das acepções está embasado nos estudos de Gasché (2008a; 2008b) e de outros autores, como Bertely Busquets (2011; 2012).

a) A interaprendizagem é entendida no MII como o sujeito aprende, comunica, 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. A interaprendizagem se aproxima daquilo que postulou Vygotsky (1984) em seu estudo sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): 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. 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.

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.

b) 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. Assim, dois princípios pedagógicos foram escolhidos: 1) a atividade social; 2) o fazer da atividade social (SARTORELLO, 2013a).

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, em conformidade com Bertely Busquets (2012). 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, que consideramos epistêmico. Essa forma de experimentar novas maneira de educar pode auxiliar no planejamento pedagógico, assim como, e nas sequências didáticas, na busca de novas dimensões que explicitem a relação que estabelece o conhecimento dos saberes próprios, os seus significados com os conhecimentos científicos? A possibilidade de responder essa questão com mais legitimidade está na própria escola, é preciso conhecer profundamente o território, que matriz do método juntamente com

relação indissociável da integração da sociedade natureza, e também epistêmico 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 emancipação para os envolvidos no ato educativo. 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 os preceitos da TA, é arquitetada de maneira coletiva, mas considera a ação individual no conjunto da ação coletiva (DANIELS, 2003). 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. 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 resultante 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). 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 outras atividades sociais. Nesse processo, podemos ver a materialidade do MII, realizada primordialmente por meio da pesquisa colaborativa entre os membros da comunidade.

Em relação ao fazer nas atividades sociais 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, pp.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. 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. É no fazer que decorre os processos de explicitação, termo denominado no MII em que aparecem os significados dos saberes indígenas que se plasmam nos Calendários Socionaturais e nas Tarjetas de Interaprendizajen. 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. 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. Outro 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 julgam 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. 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.

c) Os instrumentos pedagógicos se referem ao Calendário Socionatural e as tajetas de interaprendizagem.

A respeito do Calendário Socionatural (CS), nome cunhado no México, é um instrumento pedagógico do MII, e 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 (BUSQUETS, 2012). Nessa direção, os professores indígenas, ao se apropriarem dos conhecimentos sustentados pelas suas pedagogias e de sua cultura, movimentam-se em seu contexto situado. E 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 docentes 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” (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. Os tempos aqui são entendidos 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 chamamos de tempo social e transversal, e o tempo, é uma categoria que os próprios professores indígenas de Minas Gerais e Bahia 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. Chamamos o tempo de ‘tempo social e transversal’ que também mobiliza e demarca 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 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 (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: Exemplificando: 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, nasçam, morram 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 maléficis 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. Compreende-se que 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 (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, na demarcação de tempos próprios (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 sociais – cotidianas e espirituais –, e 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 epistêmico 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; BUSQUETS, 2012). Ademais, no México 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. Abaixo exemplo de dois Calendários Socionaturais, o primeiro em formato circuncêntrico e outro em formato quadrado. Aqui vemos que cada povo ressignifica seu Calendário conforme o modo que compreende a sua vida

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 (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. Abaixo um exemplo de uma construção de *tarjeta* feita no México, primeira figura é a parte da frente e a segunda figura é a parte de trás.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que essa proposta do método somente ganha sentido, significado e significante quando realizado em um contexto determinado, situado e contextualizado. É deste lugar de enunciação que as teorias, metodologias, práticas, entre outros elementos debatidos no texto, ganha seu lócus do fazer educativo, e podem se resignificar na compreensão do movimento de “de baixo para cima”, e não ao contrário, “de cima para baixo”, no mover-se da vida. Outros aportes alheios às comunidades podem contribuir a partir do entendimento de um trabalho colaborativo demandado e solicitado pelos professores e comunidades indígenas. Pondera-se que nós, os externos (alheios), conseguimos com o MII observar nas escolas indígenas determinadas fissuras históricas que, por vezes, se descortinam e são carregadas de objetividades e subjetividades, porém de maneira ética, nossa mediação como professores-formadores somente serão realizadas se solicitada expressamente. Quem realmente decide são os professores, estudante e membros da comunidade que se interessa em experienciar estratégias educacionais inovadoras, como consideramos o Método Indutivo Intercultural.

## REFERÊNCIAS

BUSQUETS, M. B. (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. TI Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente, Colección: La investigación educativa en México, 1992-2002, 2003.

DA SILVA, L. J. *As contribuições do Método Indutivo Intercultural para a construção da Escola Indígena Diferenciada*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, mimeo, 2016.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. IN: *Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas*, ano 11, n.19:31-64, jul./dez. 2002.

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.

GALLEGOS, C. El currículo de primaria basado 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.

GASCHÉ SUESS, J.; VELA MENDOZA, N. *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.

\_\_\_\_\_. *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).

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

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.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

PATAXÓ, L. *Com a Terra construímos a nossa história*. Belo Horizonte: Literaterras - Fale 2012.

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, IIAP, 2008.

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. Campo Grande, MS, ano 16, n. 30, p. 39-60, jan./jun. 2016.

SANTOS, J. S. *O movimento Zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e educação*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, mimeo, 2008.

SARTORELLO. S. C. *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*. Cidade do México: Universidade Ibero Americana, mimeo, 2013a.

\_\_\_\_\_. *La co-teorización intercultural del Método Indutivo Intercultural como escuela de pensamiento y praxis político-pedagógica em la REDIIN en México*. Proyecto de investigación presentado al CIESAS, julio de 2013b.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Antídoto, 1979.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e reviver. IN: CANDEAU, V. L. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Letras, Rio de Janeiro, 2009.