

Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil

Innovative experiences in training indigenous teachers from the Intercultural Inductive Method in Brazil

Maxim Repetto¹
Lucilene Julia da Silva²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i30.402>

Resumo: A América Latina, no século XX, foi palco de diversos conflitos e movimentos que, em um contexto de crescente reconhecimento das multipluralidades sociais, assentou bases para o atual debate sobre interculturalidade e o reconhecimento de direitos educacionais, particularmente de uma educação intercultural aos povos indígenas. Nesse contexto, a interculturalidade recebeu diversas perspectivas, com orientações distintas repousadas no sentido dado às relações sociais e ao conceito de cultura. Assim, a definição de cultura, por exemplo, tornou-se central no processo para pensar a educação e as relações entre as diversas sociedades. No presente texto, desenvolve-se uma análise de duas experiências específicas baseadas no Método Indutivo Intercultural (MII) desenvolvidas no Brasil. Esse método surgiu a partir de experiências inovadoras implementadas a princípio no Peru e consolidadas no México, e que subsidia, agora, ações educativas interculturais junto aos povos indígenas no Brasil, especificamente, nos estados de Minas Gerais, Bahia e Roraima. Essa proposta levanta questionamentos ao uso oficial e comum dado aos debates acerca de interculturalidade e pretende reposicionar para uma proposta de reflexão crítica e de prática embasada na Teoria Histórico Cultural da Atividade, que se fundamenta na reflexão sobre as atividades e experiências vividas cotidianamente por cada povo indígena, de forma a fornecer elementos para repensar o papel dos diferentes conhecimentos na escola indígena, os quais apontam para

Sobre os autores:

Maxim Repetto: Doutor em Antropologia Social, professor no Curso de Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Tutor PET INTERCULTURAL/ Pesquisa realizada com apoio CAPES/MEC e Projeto OBEDUC. E-mail: maxim.repetto@yahoo.com.br

Lucilene Julia da Silva: Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou estágio sanduíche pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), no Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), sede: Distrito Federal, Ciudad de México, México, sob a supervisão da profa. Dra. María Bertely Busquets. E-mail: lucilenejulia@hotmail.com

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

possibilidades de ampliação, articulação e contraste entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Nesse sentido, as experiências educativas apresentadas no decurso do texto trazem tentativas concretas à construção de propostas educativas interculturais tanto dirigidas à educação básica como à educação superior indígena.

Palavras-chave: educação intercultural na América Latina; interculturalidade; experiências educativas; Método Indutivo Intercultural.

Abstract: Latin America in the twentieth century was the scene of several conflicts and movements that, in a context of increasing recognition of social multiplicity, laid foundations for the current debate on interculturalism and recognition of educational rights, particularly of an intercultural education for indigenous peoples. In this context, interculturalism received different perspectives, with different orientations laid in the sense given to social relations and the concept of culture. Thus, the definition of culture, for example, has become central in the process of thinking about education and relationships between different societies. In this paper develops an analysis of two specific experiences based on Intercultural Inductive Method (IIM) developed in Brazil. This method arose from innovative experiences implemented initially in Peru and consolidated in Mexico, which subsidizes now intercultural educational activities with indigenous peoples in Brazil, specifically in the states of Minas Gerais, Bahia and Roraima. This proposal raises questions the official and common usage given to the discussions about interculturalism and want to reposition to a proposal for critical reflection and grounded practice in Theory Cultural History of Activity, which is based on the reflection on the activities and experiences daily by every indigenous people. In order to provide elements to rethink the role of the different indigenous knowledge in school, which point to bigger possibilities, articulation and contrast between indigenous knowledge and the knowledge historically accumulated by humanity. In this sense, the educational experiences presented in the text of course bring concrete attempts to build intercultural education proposals aimed at both basic education and indigenous higher education.

Key words: intercultural education in Latin America; interculturalism; educational experiences; Intercultural Inductive Method.

1 OS DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina, surgiram diversas propostas educativas com distinto perfil intercultural no século XX, das quais tiveram como sustento diversas propostas, com diferentes referenciais teóricos e metodológicos. Autores como López (2009), Gasché (2008a e b), Bertely (2008) e Bertely e UNEM (2009) vêm estudando esse fenômeno e mostrando como a cada concepção de educação intercultural corresponde também uma concepção de cultura e uma perspectiva política, jurídica, ética e filosófica sobre o que fazer e como.

Sabemos que o debate sobre educação escolar indígena surgiu a partir de finais do século XIX nas Américas. E, na primeira metade do século XX na América Latina, estendeu-se o modelo assimilacionista, que utilizou a

nomenclatura de ‘educação Bilingue’ (EB). Com isso, a intenção era de usar as línguas indígenas apenas para ensinar os códigos da escrita e da leitura, a alfabetização, significando o propósito último impor o uso da língua nacional e da ‘cultura nacional’. Por esse ponto de vista, os autores falam de um bilinguismo de transição, que teria como perspectiva a imposição de modelos dominantes desde a perspectiva do Estado Nacional Moderno (LÓPEZ, 2009).

O problema desta perspectiva de ‘integração’ é que camuflava as verdadeiras intenções de exigir aos povos indígenas que deixassem de ser o que eram e de conceber o seu mundo a sua própria maneira. Desse modo, colocou-se uma concepção de cultura na tônica dessa perspectiva bilingue, na qual a relação entre línguas era estática, dominada pelo conceito de ‘aculturação’ e a ideia persistente de ‘integração’ à vida nacional. Como se a vida nacional fosse única, homogênea, objetiva.

Em virtude do novo foco que ia tomando força, agora centrado nas relações sociais, a partir dos anos de 1970, principiava um novo olhar para o trabalho de educação escolar indígena, todavia, em sua concepção, modificava-se e se redefiniu sob o termo de Educação Bilingue intercultural (EBI). Nessas circunstâncias, que começa a entrar no horizonte as tão acenadas relações interculturais e interétnicas, mas ainda subordinadas aos aspectos culturais, como a língua, por exemplo. Esse novo enfoque passou a assentar e ser potencializado nos anos de 1990, sendo que, a partir de então, houve uma reformulação direcionada à EBI; em consequência, as relações sociais passaram a estabelecer um novo parâmetro e ter um papel fundamental para esse debate (LÓPEZ, 2009), naquele momento, dominando a concepção de Educação Intercultural Bilingue (EIB).

Diante desse quadro, surgiram diversas perspectivas latino-americanas, as quais emergiram e diferenciando os debates do multiculturalismo anglo-saxão, no sentido de interrogar a predominância da filosofia liberal, da perspectiva culturalista. Essa perspectiva impõe uma visão individualista do exercício de direitos e uma perspectiva de minimizar os impactos que as minorias sofreram, reconhece um erro passado e propõe fazer justiça étnica (KYMLICKA, 2003), mas sem indagar as bases profundas desses problemas, apenas considerando-os como antecedentes históricos.

Outro debate sobre interculturalidade nos reporta à conjuntura do sul da Europa, onde o debate gira em torno dos impactos das migrações de pessoas do chamado terceiro mundo e sua integração às sociedades receptoras. O debate de interculturalidade naquele cenário refere-se aos desafios dos migrantes na integração a novos países e sociedades, com língua, religião, e muitos outros elementos culturais diferentes (BESALÚ, 2004).

López (2009) nos mostra, como diversas perspectivas contribuíram na América Latina para o debate de Educação Intercultural, algumas como os movimentos políticos revolucionários de perspectiva marxista no século XX, a teologia da libertação, os movimentos sociais dos anos de 1960 nas Américas, as lutas e conflitos dos povos indígenas, os movimentos de mulheres e de estudantes, as lutas operárias e camponesas. Enfim, uma série de propostas surgiu desde baixo, questionando fortemente a centralidade imposta pelo Estado Nacional.

Como um dos resultados, a noção de Educação Intercultural ganhou eco desde as deliberações das Declarações de Barbados, que aconteceram nos anos de 1971 e 1977 (LÓPEZ, 2009, p. 140). Porém o autor mostra que a primeira publicação sobre a noção de interculturalidade aparece nos Anais do Congresso de Lima, em 1970. Nele foi publicada uma pesquisa realizada por E. Mosonyi e O. González, linguistas-antropólogos venezuelanos. Nesse estudo, esclarece López, eles usam, primeiramente, a denominação de interculturalização', essa noção serviu como embasamento analítico para discutirem os dilemas contidos nos programas de educação dirigidos aos povos indígenas da América Latina, em grande medida, inadequados para esses grupos sociais (LÓPEZ, 2009, p. 139).

Recentemente, a educação intercultural reporta também à reflexão crítica da contribuição da noção 'decolonial', que interpela o caráter eurocêntrico e ocidental reformulando o foco da reflexão nos discursos de poder sobre a construção de conhecimentos considerados científicos e universais³. Uma proposta de como abordar essa questão se pode encontrar em Walsh (2008), em seu artigo intitulado *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Na explicação da autora, a visão eurocêntrica e ocidental negam outras lógicas de compreensão do mundo, e de produção de conhecimentos, considerados ingênuos ou pouco consistentes. Walsh ainda realça a importância de entender a colonialidade da natureza, focalizada na divisão binária entre natureza e sociedade (WALSH, 2010, p. 21).

No mesmo sentido, Mignolo (2007) desenvolve a ideia de que a herança colonial não se refere apenas a um ato de poder, mas refere-se fortemente aos saberes trabalhados na sociedade, ou seja, da própria construção da ideia de sociedade.

Para reforçar esse debate Fidel Tubino (2005) toma a interculturalidade como referência voltada à necessidade de pensar a atual estrutura da sociedade

³ Entendemos que os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade são universais. Nesse sentido, a construção de conhecimentos próprios dos indígenas faz parte desses conhecimentos universais (ver TRUEBA, 2006).

e seus desdobramentos, argumenta que a temática da interculturalidade está sendo utilizada em muitos países como reforço à estratégia de dominação colonial nos discursos oficiais dos Estados, e também de alguns organismos internacionais. Segundo o autor, a tentativa de incorporar a interculturalidade nesses discursos não se trata em “*promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes*” (TUBINO, 2005, p. 5), e sim a de perpetuar o modelo sociopolítico vigente que está pautado pela lógica neoliberal, portanto, homogeneizando a discussão existente, promovendo, assim, a ausência ou o alheamento da sociedade, incluindo, sobretudo, as questões indígenas, nessa discussão.

Com o fim de balançar nosso contraponto, Rivera Cusicanqui (2010) levanta desde as *intelectualidades aymaras*, no mundo andino, uma interessante interpretação sobre a situação colonial e seus múltiplos paradoxos. Alerta sobre o prejuízo de se ancorar apenas em uma perspectiva retórica em torno da postura anticolonial. Na opinião da autora, isso seria não menos alienante. Essa perspectiva crítica do pensamento latino-americano tem alimentado importantes reflexões desde o mundo andino e nos alertam sobre a necessidade de superar a retórica interculturalista meramente discursiva e conceitual (SAAVEDRA, 2010).

Também atentamos para o fato de que a interculturalidade carrega em si uma ampla polissemia relativa a seu termo e se insere num palco de posições variadas, e isso provoca acalorados debates que têm produzido dissensões, incompreensões, contradições, tensões, debates e controvérsias. Por esse ponto de vista, a interculturalidade ainda não ser definida por um conceito, mas um campo emergente de debate e reflexão, o qual está diretamente inter- relacionado às relações sociais, ao conceito de cultura e à visão sobre o mundo.

Com efeito, atualmente, as reflexões sobre interculturalidade a colocam como uma estratégia ética, política, jurídica, semântica e epistêmica, a conjunção dessas tessituras pode ser fundamental para contribuir com processos educativos contextualizados e significativos. Em razão disso, pode-se indagar a colonialidade presente na sociedade abrangendo as várias dimensões que sustentam sua estrutura. Ilustramos a educação, a racialização das relações sociais, entre várias outras.

Nesse terreno, as políticas educacionais, na argumentação de Walsh (2006) precisaram superar os pensamentos dominantes e contemplar as diferenças culturais, porque interculturalidade ‘oficial’ é destinada apenas aos grupos considerados subalternos e não intenta a construção de novas relações sociais, em que diferentes grupos em diferentes contextos possam coexistir respeitosamente sem hierarquização de modelos culturais diferenciados.

Reforçando o argumento da autora e associando-o ao que indica o estudo da *intelectualidad Aymara*, percebemos que a interculturalidade está mais centralizada proporcionalmente, mais no campo dos discursos do que no campo da concretização. Os discursos produzidos dependem dos interesses em jogo e podem voltar-se à promoção da tolerância, do respeito mútuo e de maiores espaços de expressão para os diferentes grupos socioculturais. Contudo, com todos esses entraves ainda a serem superados, não significa que a interculturalidade não esteja presente na educação direcionada aos povos indígenas, por exemplo, na educação básica e na educação superior (DA SILVA, 2012; CANDAU; RUSSO, 2010).

O palco de posições das contingências da interculturalidade, como apontado acima, é variado, alarga-se desde as concepções que defendem uma interculturalidade para todos, até outras que defendem o diálogo intercultural, e assim por diante. Indubitavelmente, surgem também outras visões, como a que orienta o presente trabalho, e que será analisada a seguir.

2 O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL (MII)

Esse Método surge a partir dos estudos de Jorge Gasché e colaboradores na Amazônia peruana e consolida-se no México. É um método, porque não traz apenas propostas metodológicas, mas, sobretudo, teóricas, epistemológicas, políticas e pedagógicas. *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]* (GASCHÉ, 2008a, p. 23).

Gasché estrutura a fundamentação teórica e metodológica do Método Indutivo Intercultural (MII), na linha de pensamento vigotskyana, manifestando claramente a opção pelo enfoque da Teoria Histórico-Cultural da Atividade Humana (THCA), fundamentada no Materialismo Histórico Dialético (DANIELS, 2003, p. 16).

Por isso e dentro do mesmo enfoque, Gasché lança mão também da Teoria da Atividade (TA). De acordo com Daniels, a TA se alicerçava na atividade humana como princípio explicativo da construção da consciência, que seria arquitetada por meio das relações sociais historicamente contextualizadas. E, por meio dos processos ativos do fazer cotidiano dentro do seu contexto, o conjunto dos elementos deles procedidos, sugere Vigotsky que se tornam conscientes e, desse modo, internalizam-se nas pessoas acionando e potencializando seu aprendizado (DANIELS, 2003). Assim, estudando as atividades sociais, é possível perceber quais as motivações que levam o sujeito da ação a agir, e como o sujeito elabora abstração do contexto vivido (GASCHÉ, 2008a).

Explicando partes importantes que reveste as nomenclaturas do MII, esta é uma proposta indutiva, pois toma como ponto de partida a experiência empírica das pessoas para refletir criticamente o que é cultura, desde o estudo e realização de experiências concretas de professores e estudantes indígenas que levantam uma reflexão crítica sobre a produção de conhecimentos e seu uso e/ou concretização no processo educativo. Busca refletir sobre os fatos observáveis na vida cotidiana das pessoas; assim, é realizada pesquisa colaborativa das atividades humanas como **fatos particulares** no próprio contexto. No método, as atividades humanas são chamadas de atividades sociais. As pesquisas são empreendidas e experimentadas pelos professores e estudantes que buscam a colaboração das pessoas ‘mais velhas’ da comunidade para o *fazer* prático de dada atividade relevante que ocorre na comunidade. Com os dados da pesquisa colaborativa, podem-se extrair os conhecimentos indígenas que estavam implícitos naquela atividade social. Em momento posterior, esses conhecimentos são refletidos criticamente pelos envolvidos e, também, por pessoas interessadas no Método para explorar seu potencial. Assim, as pesquisas das atividades começam a fazer parte das práticas pedagógicas dos professores, que carregam um potencial passível de incorporar nas propostas curriculares mais politizadas nas escolas indígenas. É nesse sentido que esta proposta educativa busca diferenciar-se de outras propostas interculturais.

É uma proposta intercultural que busca superar as dificuldades do trabalho escolar nas comunidades indígenas e centra-se em três eixos de reflexão: **primeiro**, a crítica à interculturalidade convencional, harmônica, despolitizada, idealizada, angelical e romântica, pois parte do reconhecimento do conflito histórico, materializado nas contradições e dilemas da escola, da comunidade, mas também do que vive o próprio professor indígena. Rejeita assim a perspectiva idealizada do diálogo, pois não existe verdadeiro diálogo sem condições materiais para este; **segundo**, propõe uma perspectiva sintática do conceito de cultura, o que deve ser compreendido como uma visão integrada do ser humano com o mundo, onde a cultura é o resultado da ação do ser humano, e ainda considerando a relação com a natureza. Reconhece-se assim a indissociabilidade entre sociedade e natureza, a qual evidencia-se nas atividades humanas conjugadas nas pesquisas colaborativas, na identificação das atividades sociais e no *fazer* das atividades. Nesse sentido, o conceito de cultura poderia ser mais bem explicado como ‘sociotureza’. É uma perspectiva baseada na prática social e processual da atividade humana comunitária (GASCHÉ 2008b; GASCHÉ SUESS; VELA, 2012); **terceiro**, esta proposta centra seus esforços na explicitação dos conhecimentos indígenas, no sentido de tomada de consciência na perspectiva vigotskyana, buscando uma leitura de mundo crítica, como diria Freire (1987), para refletir a ‘articulação’ e o ‘contraste’ da

práxis político-pedagógica entre os conhecimentos indígenas e os acumulados historicamente pela humanidade.

Essa proposta educativa perspectivada permite interrogar os modelos curriculares que folclorizam a cultura e a reduzem a expressões isoladas e fragmentadas. Neles, a cultura indígena se apresenta à escola da mesma forma que são apresentadas as disciplinas e os conhecimentos escolares: fracionados, organizados em listas de conteúdos, um do lado do outro, como diz Gasché (2008a) um modelo *paratático*, no qual os conhecimentos 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.

A perspectiva metodológica do Método Indutivo Intercultural formula ‘o como’ desenvolver a práxis-político pedagógica, vinculando a dois ‘princípios pedagógicos’: a atividade social e o *fazer* na prática dessa atividade social. Na vertente teórica e prática, ou seja, da práxis político-pedagógica, o Método postula dois ‘instrumentos pedagógicos’: o Calendário e a ‘*tarjeta de Auto-interaprendizaje*’.

Nas pesquisas colaborativas, faz-se um levantamento detalhado para identificar as atividades sociais anuais mais significativas, de cada comunidade, elas são estudadas, refletidas e sistematizadas no que vem sendo chamado de ‘Calendário Sociocultural’. Os Calendários são construídos a partir dos dados surgidos da pesquisa e apontam para um diagnóstico de como está a comunidade e a relação sociedade e natureza.

A organização e sistematização das atividades sociais nos Calendários facilitam refletir criticamente o repertório de informações emergidas. Nesse momento, essa reflexão é realizada na escola pelos professores e seus estudantes. Nessa fase, faz-se um exercício para reconhecer os conhecimentos indígenas implícitos que afloraram durante todo o processo da pesquisa. O exercício é completado pelo encadeamento da “explicitação” dos conhecimentos implícitos, que se encontravam invisibilizados no entremeado das rotinas cotidianas.

Mais tarde, as reflexões provenientes da explicitação dos conhecimentos e dos significados indígenas conexos servem para o planejamento pedagógico da escola, uma vez que, a partir dele, poderão preparar atividades pedagógicas que acompanhem os ciclos dos recursos naturais e sociais do próprio contexto.

Dessa forma, para a construção do Calendário Socionatural ou, como é denominado nos outros estados, Calendário Sociocultural (MG e BA) Calendário Cultural (RR), e é necessário que a sistematização dos conhecimentos e significados explicitados se relacione de forma a ser cimentada com os chamados indicadores, posteriormente permitindo ler essa relação como um

todo. Esses indicadores evidenciam a relação sociedade-natureza, e funcionam como avisos dessa relação; portanto eles indicam e mostram essa relação. Tornam-se assim objeto de estudo relacional. Os indicadores são os seguintes: 1) as atividades das crianças ou educandos 2); as atividades dos membros da comunidade; 3) conhecimentos sobre os animais; 4) conhecimentos sobre os vegetais, 5) conhecimentos sobre o clima e 6) conhecimentos astronômicos.

Os indicadores, apesar de aparecerem separados em círculos concêntricos, servem também para mostrar a representação gráfica das atividades sociais organizadas esquematicamente e enfatizam, como já exposto acima, a relação intrínseca da integridade sociedade e natureza, de acordo com o que acontece em cada território, e busca destacar a perspectiva indígena de leitura de mundo e da educação enquanto processo de socialização, de interação.

Bertely (2012)⁴ também reitera que, na abordagem do Calendário, é necessário entender e buscar os significados indígenas para cada etapa do processo das atividades sociais; somente depois disso, é possível analisar o material que surgiu, abrindo a possibilidade de reflexão sobre esses significados procurando maneiras de trabalhar esses materiais pedagogicamente na escola.

A equipe de Roraima acrescentou um sétimo indicador, '*os problemas socioambientais e de saúde*', para dar destaque a aspectos muitas vezes difíceis de identificar como atividades humanas ou episódios espontâneos, mas que, de qualquer forma, poderiam ser um ponto importante da reflexão na escola e na comunidade indígena. Esse indicador vem ao encontro da grande preocupação que hoje se faz presente na Amazônia, sobre a preservação ambiental e os processos de transformações sociais e culturais que afetam os povos indígenas da região.

A equipe de Minas Gerais e Bahia desenvolveu o Calendário Sociocultural priorizando a categoria dos '*grandes tempos*', que indica a conjugação da relação da integridade da sociedade e natureza. A categoria '*tempo*' foi uma decisão dos próprios professores indígenas, porque é sob essa categoria que eles identificam as atividades que ocorrem sem seus contextos. Ademais, o '*tempo*' é uma transversal às atividades sociais e aos processos sionaturais.

Outro conceito chave, na perspectiva do MII, é o de '*interaprendizagem*' (BERTELY, 2011). Assim se propõe superar a perspectiva reducionista do processo de ensino e aprendizado, como sendo apenas em uma ou duas vias, para reconhecer uma dialogia social com muitos mais atores

⁴ "Entrevista concedida a equipe de pesquisadoras indígenas e não indígenas da UFMG, em 21/11/2012, por ocasião do V Seminário de Integração de Práticas Docentes e II Colóquio Internacional de Práticas Pedagógicas e Integração", promovido pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

envolvidos no processo de tomada de consciência. Isso quer dizer que, no primeiro momento, todos os implicados são envolvidos na atividade social e na atividade de aprendizagem desenvolvida pelo professor na escola; no segundo momento, contribuem e vivem um processo coletivo de reflexão e aprendizagem, uns com os outros, com seus pais, com os 'mais velhos', entre alunos, entre alunos e professores. Desse modo, nesse processo de reflexão crítica, os implicados têm a oportunidade de comunicar o que interaprenderam e intercompreenderam durante o processo da feitura da atividade.

Ao procurar articular o pressuposto teórico, metodológico e prático do MII, podemos abrir uma janela de possibilidades que pode refletir sobre o significado dos conhecimentos e da vida indígena, fundamentados na concretude de sua realidade local. E, dessa forma, isso oportuniza aos envolvidos na educação escolar indígena (re)pensar a proposta curricular, a prática pedagógica e quais os elementos da dimensão cultural, política, filosófica que eles querem que se apresentem nos processos educativos na sua escola.

Bertely (2011) argumenta que utilizar este Método nos remete à ideia de pescar os conhecimentos próprios das atividades sociais, ou seja, o movimento de 'pescar' os conhecimentos indígenas é uma ação viva do saber-fazer dos próprios conhecimentos indígenas.

Depois de mostrarmos os supostos gerais dessa proposta educativa, passaremos a analisar algumas das experiências concretas vivenciadas na UFMG e UFRR, com o intuito de contribuir com a construção de novas e adequadas propostas educativas para as escolas indígenas.

3 EXPERIÊNCIAS EM MINAS GERAIS E BAHIA

A experiência educativa ora apresentada faz parte de um processo em construção na formação de professores indígenas, com os povos indígenas: a) Xacriabá, b) Pataxó de Minas Gerais (MG); e c) Pataxó da Bahia (BA). Respectivamente das aldeias a) aldeia Brejo Mata Fome, aldeia Rancharia, aldeia da Prata, Sumaré, Barreiro; b) aldeia Muã Mimatxi do povo Pataxó; e c) aldeia Barra Velha.

Uma aproximação de experiência de formação usando o Método deu-se na disciplina 'Uso do Território'⁵, em 2009, no âmbito do Curso e Formação de Educadores Indígenas⁶ (FIEI/PROLIND⁷), da Faculdade Educação (FaE),

⁵ A disciplina Uso do Território é parte integrante da área de Ciências Sociais e Humanidades e busca trabalhar com a memória acerca do conhecimento sobre o uso do território.

⁶ Turma única 2006-2011.

⁷ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas / MEC.

da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa disciplina já vinha trabalhando, na formação de professores, a pesquisa das atividades cotidianas, embora ainda não fossem subsidiadas teórica e metodologicamente pelo Método Indutivo Intercultural (MII).

Em paralelo à experiência no FIEI/Turma Única (2006-2011), a mesma pesquisa educativa também fazia parte do subprojeto *Interculturalidade e formação de professores indígenas: experiências em curso*⁸, vinculado ao Programa Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI/UFMG)⁹. A partir de então, consolidou-se uma equipe de pesquisadores indígenas e não indígenas.

Atualmente, a pesquisa continua sendo desenvolvida como componente da temática Práticas e instrumentos Pedagógicos: a implementação do Calendário Sociocultural e Calendário Cultural em escolas indígenas no Brasil, parte do Programa Observatório da Educação (OBEDUC)¹⁰. Ambos os Programas trabalham em parceria com os professores indígenas envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da FaE/UFMG. Cabe ressaltar que ela também se amplia, aos poucos, dentro de algumas disciplinas do curso FIEI/Turma de Entrada Regular¹¹.

Um dos primeiros desafios enfrentados pela proposta consistiu em refletir de que maneira os aspectos da vida cotidiana poderiam se converter em atividades pedagógicas e políticas, levando em conta a proposição de pensar formas outras de deslocar as atividades cotidianas para que estas pudessem reorientar e ressonar nos processos formativos, tanto dos professores indígenas como dos seus estudantes, bem como a tentativa de vincular essa formação com os membros da comunidade.

O caminho sugerido foi fazer um planejamento preliminar. E, assim, a pesquisa começou com a identificação das atividades sociais de acordo com os ‘grandes tempos’, que ocorriam nas atividades comunitárias segundo a lógica da natureza, que determina o que acontece dentro dos ‘tempos’ em cada

⁸ Vigente durante os anos de 2010-2012. Esse Programa funcionou em ‘Núcleo Rede’ em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Em vigência de 2013- 2017 via Projeto “*Práticas de conhecimento e práticas de convivência: explorando perspectivas transdisciplinares da educação diferenciada nas escolas e comunidades indígenas e quilombolas*”, projeto em rede formada pela UFMG-UFRR-UNIRIO.

⁹ Financiado pela CAPES/SECAD/INEP.

¹⁰ Articulado também em Núcleo Rede: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – sede –, em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), vigência 2013 a 2017.

¹¹ Desde 2009 tornou-se Curso Regular de entrada anual da UFMG com apoio do programa REUNI do MEC.

território. Como o levantamento desses ‘tempos’, os pesquisadores indígenas começaram a destacar e registrar as atividades sociais mais importantes.

Preconiza o MII que as ‘atividades sociais’ necessitam serem investigadas, interpretadas, refletidas, traduzidas (re)aprendidas. E, para isso, como posto anteriormente, o ‘fazer’, ou seja, a prática da atividade social, torna-se crucial para o ensino e aprendizado que almeja o Método. É nesse processo que se revela a explicitação e os significados dos conhecimentos indígenas, como já explicamos acima. São eles: reconhecer o saber, o saber-fazer. Reconhecer que há ciência indígena; identificar os tempos; identificar as atividades sociais, produtivas, rituais, recreativas, ou seja, as que os povos indígenas já praticam e já sabem.

Para estudar as atividades sociais, os professores foram (re)aprender, recuperar com os ‘mais velhos’ da comunidade quais eram as atividades sociais mais importantes. Nisso, a investigação no território de suas próprias atividades sociais ganhou a centralidade nessa etapa. E também nela se começou a explicitação e sistematização dos conhecimentos indígenas implícitos nas atividades sociais mais relevantes.

Nesse ínterim, as trocas de experiências nos Seminários Internos dos professores indígenas pesquisadores eram constantes na esfera da UFMG. Nessa oportunidade, eram comunicados aos demais envolvidos os resultados dos levantamentos, da identificação e da sistematização acerca do repertório de informações que delineariam a primeira versão dos Calendários Socioculturais.

Nessa conjuntura e concomitantemente à pesquisa educativa no âmbito do OEEL, os professores indígenas resolveram experimentar essa proposta em suas práticas de ensino, nas escolas em que atuam e voltada à educação básica. E logo, os professores pesquisadores dos projetos citados anteriormente já estavam inserindo, no planejamento de suas aulas, quais atividades sociais iriam trabalhar no semestre ou no ano. Dessa forma, começou-se uma nova etapa que era o *fazer* da atividade social. Essa é a parte prática do Calendário, o sair do muro das escolas e ganhar os espaços do território que habitam. Nessa etapa, também foi imprescindível encontrar maneiras adequadas que possibilitassem criar instrumentos capazes de transformar essas atividades sociais em atividades pedagógicas.

Para dar início à pesquisa com o Calendário nas escolas indígenas, os professores realizaram reuniões de planejamento para delinear as ações que seriam desenvolvidas em cada etapa da pesquisa. Essas ações práticas contaram com pesquisa de campo, numa abordagem etnográfica, para contribuir com o esclarecimento dos aspectos culturais aos estudantes e aos outros professores interessados. Foi reforçado aos pesquisadores olhar atentamente

o detalhamento do comportamento da natureza nos seus distintos ciclos e como eles decorrem na vida cotidiana, bem como de sua relação com a vida humana na comunidade.

É interessante dizer que o processo da pesquisa configurou-se de forma diferenciada em cada território indígena, dada a singularidade e a visão de mundo que apresenta cada território. Assim, cada aldeia passou por fases diferentes de elaboração de seus Calendários. Em razão dessa singularidade, os professores indígenas fizeram adaptações da metodologia do MII que julgaram necessárias para atender suas perspectivas educativas e, mesmo, por vezes, trilhando caminhos diferentes, objetivaram resultados semelhantes.

Assim sendo: para os Pataxó da aldeia da aldeia Muã Mimatxi, primeiramente foi denominado de “*Calendário da Vivência e do Mundo de Vida Pataxó em Muã Mimatxi*”, não obstante logo modificou-se para “*Trilha pelos valores da vida*”; para os de Barra Velha é “*Calendário do Conhecimento Cotidiano Pataxó*”; e para os Xacriabá, de maneira geral, “*Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xacriabá*”. Contudo algumas comunidades escolhem um nome que representa sua realidade local. Assim, só para ilustrar, a aldeia da Prata colocou o nome “*Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xakriabá- Aldeia*”.

Hoje, os povos Xakriabá e os Pataxó de MG e BA das aldeias supracitadas acima, estão desenvolvendo a forma gráfica do Calendário, como também estão desenvolvendo as chamadas pelo MII de ‘*tarjetas de auto-interaprendizagens*’. Na pesquisa da UFMG, cada povo também está renomeando esse instrumento pedagógico de acordo com os seus contextos. Por exemplo os Pataxó da aldeia da aldeia Muã Mimatxi chamam as ‘*tarjetas*’ de ‘*têhêy*’ e os Xakriabá da aldeia da Prata de ‘*Urú de aprendizagem*’.

Os professores indígenas reconhecem que, apesar de o trabalho com o Calendário ser lento, o processo é gradativo, e apostam nas possibilidades que esse aporte da práxis político- pedagógica que o MII oferece. Nesse sentido, o Calendário também possibilita que a comunidade possa ter um novo olhar para as suas práticas cotidianas e enxergar nelas insumos que podem se tornar educativos também na escola, para a educação de seu povo. Na educação superior dos professores indígenas na UFMG, temos quatro Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) defendidos com a temática específica do MII, e outros TCC já defendidos e em andamento usando em parte os pressupostos do MII.

Mas também existem desafios a serem enfrentados; como alguns professores não aderem à proposta do Calendário porque trabalham fora do seu horário de aula e não ganham mais para isso, há dificuldade na articulação de

conhecimentos indígenas e os historicamente acumulados pela humanidade; não existem condições materiais como laboratórios para o melhor desenvolvimento das pesquisas; há desinteresse de algumas pessoas sabedoras de certas atividades em compartilhar seus conhecimentos com os professores e alunos; ainda há incompreensão por parte de alguns pais da comunidade indígena se a formação de seus filhos, a partir do conhecimento próprio, pode levá-los a ter melhores oportunidades de trabalho (emprego) no futuro.

Só para ilustrar, mostramos a seguir alguns materiais educativos desenvolvidos sobre o processo de 'produção de farinha', esses materiais fazem parte de um conjunto completo dessa atividade social. Eles foram desenvolvidos pelos professores e estudantes da Escola Estadual Indígena Oaytomorim, da aldeia Prata, do povo Xakriabá. Informações fornecidas pela professora Xacriabá Diana Rocha, aldeia Prata.



1) Colhendo a mandioca 2) Raspando a mandioca 3) Ralando a mandioca



4) Torcendo a massa da mandioca 5) Torrando a farinha 6) Armazenando a farinha

4 A EXPERIÊNCIA EM RORAIMA

Em Roraima, a proposta do Método Indutivo Intercultural começou a ser discutida e estudada no contexto do Curso Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, a partir do mês de julho de 2010, quando um dos professores da equipe da UFRR retornou de estância pós-doutoral no México.

Assim um grupo de professores passou a articular projetos e ações em torno dessa linha de pesquisa, o que rendeu uma importante parceria que permitiu a articulação em diferentes momentos de importantes projetos, tais como: PIBID/Licenciatura Intercultural (CAPES/MEC); PET INTERCULTURAL (Conexões de Saberes/SECADI/CAPES/MEC); PROEXT 2013 - *Realidades Indígenas em Roraima: Extensão Universitária e Construção Participativa de Propostas de Gestão Territorial* (MEC); PIBID DIVERSIDADE (CAPES/MEC); OBEDUC: *Práticas de Conhecimento e Práticas de Convivência: Explorando Perspectivas Transdisciplinares da Educação Diferenciada nas Escolas e Comunidades Indígenas e Quilombolas* (UFMG-UFRR-UNIRIO); *Terra e Território em Roraima* (CNPq).

Embora essa proposta começasse a ser estudada no contexto do Curso Licenciatura Intercultural, em um segundo momento, passou a ser levada para os outros cursos do Instituto Insikiran da UFRR, como Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva Indígena. Também passou a orientar trabalhos nos mestrados de Geografia (PPGEO) e Sociedade e Fronteiras (PPGSOF) da UFRR, segundo a atuação dos professores envolvidos. Esse processo implicou uma intensa interaprendizagem mútua (BERTELY, 2012), envolvendo orientação junto de estudantes indígenas pertencentes aos povos macuxi, wapichana, ingarikó, taurepang e wai wai.

Houve avanços lentos, mas constantes, que permitiram desenvolver uma proposta metodológica voltada para a aplicação do Método Indutivo Intercultural em contextos de formação superior indígena (REPETTO; CARVALHO, 2016). Para tanto articularam a realização de cursos de formação da equipe, oficinas e pesquisas em comunidades, seminários de estudo dos grupos CNPq, apresentação de trabalhos em eventos científicos, etc. Tudo isto se resume em uma série de propostas de ação para as futuras pesquisas que utilizem o Método Indutivo Intercultural.

- a) formação de **Grupos de Estudo e Pesquisa nas comunidades**, como estratégia destinada a envolver as comunidades de origem;
- b) realização de **Oficinas e Seminários Educativos** junto da escola e comunidade, de forma a socializar os trabalhos dos estudantes e fazer divulgação científica;

- c) realização de um **levantamento ou diagnóstico para compreender como a comunidade vê a escola** e outro, sobre **como os estudantes veem a comunidade e a escola**;
- d) estudo e pesquisa sobre o **calendário cultural**. Os autores propõem a elaboração de calendários Gerais, específicos ou temáticos e ainda calendários históricos;
- e) complementando a pesquisa dos calendários, propõem realizar um trabalho de mapeamento ou **etnomapeamento**, com o objetivo de enfatizar as categorias culturais de classificar o meio ambiente e os recursos disponíveis, usando uma base cartográfica, imagens de satélite, mapas mentais e outras produções. Propõem pensar mapas gerais, mapas específicos e, ainda, mapas históricos;
- f) oficinas de **Explicitação de Conhecimentos**, a partir da articulação da Teoria da Atividade com o Método Indutivo Intercultural, aprofundar a análise e compreensão dos conhecimentos implícitos nas atividades sociais (REPETTO; CARVALHO, 2016). Com essas propostas, os autores discutem os desafios da implementação dessas pesquisas e da formação superior indígena, sendo que até a atualidade conseguiram os seguintes resultados: oito Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos; três dissertações de mestrado defendidas; aproximadamente 15 trabalhos de TCC em andamento.

O aprofundamento dessa reflexão é o que se compreende como ‘exercício de explicitação’, apresentado por Repetto e Carvalho (2016, p. 23-27), da seguinte forma:

- 1) Analisar os **elementos estruturantes**, são aqueles elementos que organizam a composição mais geral das atividades: a) **necessidades**; b) **motivos pontuais** de uma dada comunidade para realizar uma atividade naquele momento; c) **objeto** material que a atividade busca concretizar.
- 2) Analisar os **elementos de mediação**, identificando os diferentes elementos que organizam a mediação entre os sujeitos que realizam uma atividade e sua relação com a natureza, tais como: a) Objetivo Geral: finalidade ampla que se pretende alcançar com a atividade; b) Objetivos Específicos: finalidades específicas; c) Sujeitos: as pessoas que realizam a atividade; d) Instrumentos: as ferramentas utilizadas na realização da atividade; d) Comunidade: o conjunto de pessoas que participam, direta ou indiretamente; e) Regras: princípios que

devem ser respeitados na realização da atividade e das ações; f) Divisão do trabalho: como se organizam os trabalhos entre homens e mulheres, crianças e adultos, por faixa etária, por sexo, por região, por lugar de moradia ou outra forma de organizar os trabalhos; g) Resultados esperados.

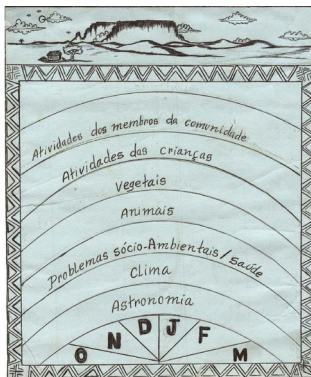
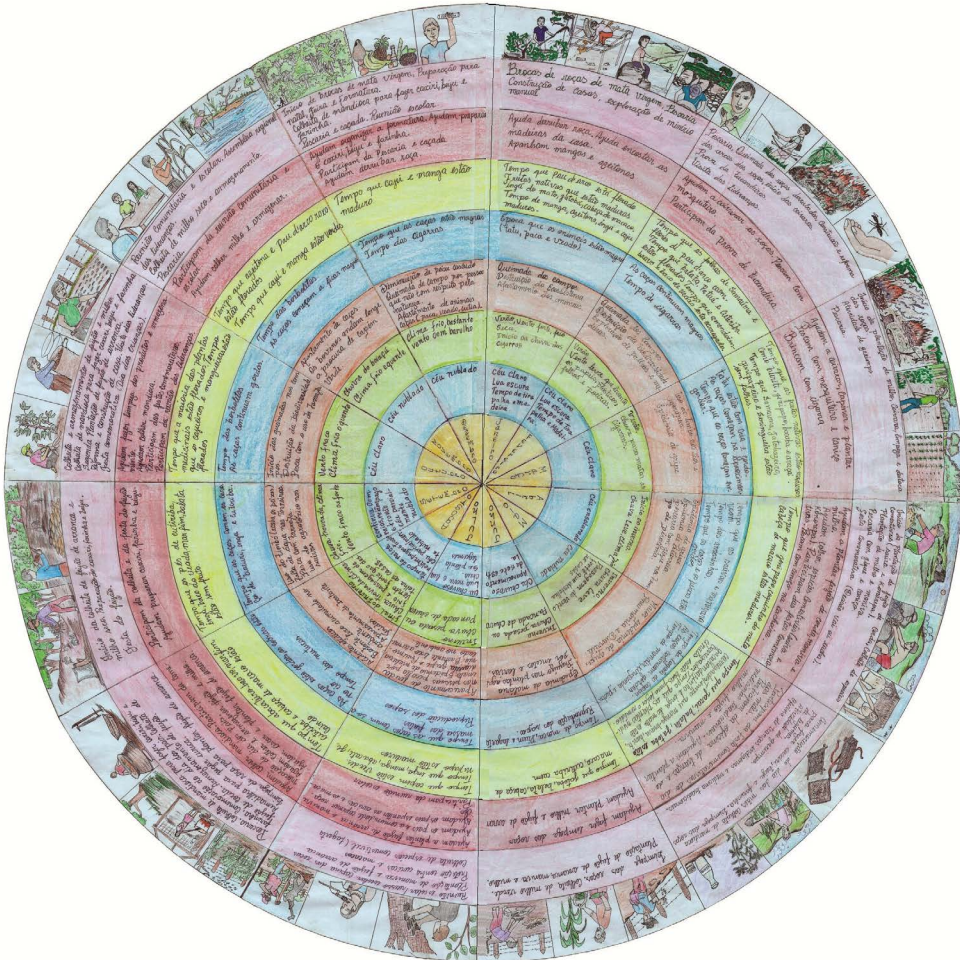
- 3) Estudar a **sequência lógica de operações dentro de uma ação** ou o **passo a passo**, significa identificar e aprofundar os conhecimentos implícitos em cada ação, cada gesto, cada objeto. Sendo que as **ações** são orientadas pelos objetivos específicos que persegue um indivíduo ou um grupo, onde as ações são partes da atividade, que em seu conjunto e sequência lógica formam uma atividade social (passo a passo). As **operações** são orientadas pelas condições e realizadas por meio de rotinas humanas ou mecânicas e dizem respeito a formas específicas de realizar um ato, às técnicas e formas de realizar tais operações.

Depois de feito esse exercício de explicitação, constrói-se uma proposta pedagógica para a escola, a qual deve implicar 'fazer' a atividade social, agora no contexto da escola, transformada em uma *atividade de aprendizagem* e submetida às orientações e necessidades educativas dos estudantes na escola e na comunidade.

Como forma de exemplificar o aproveitamento dessa proposta, apresentamos a continuação dos trabalhos realizados por estudantes macuxi e que nos ajudam a visualizar o calendário socionatural e a construção de propostas educativas com base no MII.

Calendário Socionatural

Comunidade Pedra Preta, T.I. Raposa Serra do Sol
Valdirene da Silva Lima (2014)



Colaboração na pesquisa:
Odivilson da Silva, Gilmar Brasil da Silva,
professores e estudantes da
comunidade Pedra Preta.
Desenho: Luiz Teixeira Brasil e
Valdirene da Silva Lima.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas indígenas tanto de Minas Gerais, Bahia e Roraima são est dualizadas e, para ocorrer um novo dimensionamento no processo formativo, enfrentam tensões e contradições, pois devem seguir as orientações contidas nas normatizações das Secretarias de Educação dos devidos Estados. Por outro lado, os professores indígenas reivindicam melhores condições de trabalho, formação e acompanhamento pedagógico por parte dessas secretarias e, principalmente, que possam colocar em prática os seus direitos constitucionais e em outros dispositivos normativos decorrentes da Constituição federal de construir e consolidar processos educativos próprios.

Diante disso, a proposta de desenvolvimento dos Calendários está inserida em um debate mais amplo da educação escolar indígena, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, destacando que essa abordagem não está relacionada somente à esfera pedagógica, mas a um posicionamento político e emancipatório dos sujeitos que dela participam.

É importante ressaltar aqui que, de acordo com os professores indígenas, o Calendário abriu-se como uma nova perspectiva, pois essa proposta tem sua centralidade nos aspectos do manejo da vida, a partir de um modo particular de ser e estar no mundo. Em outras palavras, ele expressa como são tecidas as redes de interconexão que entrelaçam as pessoas aos territórios.

Porém o maior desafio colocado pela equipe de pesquisadores reside em como articular os conhecimentos indígenas com os conhecimentos escolares, dos mais simples aos mais complexos, como explorar as diversas perspectivas educativas que a abordagem do Calendário traz, e como incorporá-las nas diferentes seriações das escolas. Essa experiência coloca um grande desafio para o pesquisador indígena com sua autoconscientização e autoformação, pois fazer esse trabalho exige dedicação e estudo.

Além disso, o professor indígena enfrentar resistências dentro da própria comunidade e no sistema educativo, encarando as contradições pessoais e da sociedade, é um caminho não isento de problemas e conflitos. Nesse sentido, alguns professores indígenas se acomodam e pensam que não é interessante se dar ao trabalho de pesquisar nem de trabalhar fora do seu horário de aula, quando têm a opção de apenas reproduzir as listas e conteúdos oficiais e aplicar mecanicamente os materiais educativos que chegam desde fora.

Os avanços da proposta educativa com o Método Indutivo Intercultural apontaram os seguintes aspectos significativos: a efetivação do professor-pesquisador em sua própria prática e realidade local; a ascensão da interaprendizagem como um valor, uma atitude e uma habilidade a ser desenvolvida, tanto por comunidades, estudantes e professores indígenas e formadores

universitários; a valorização das atividades sociais e dos conhecimentos próprios; assim como a produção de materiais educativos próprios para seu contexto de aprendizagem.

Finalmente, recuperamos essa proposta de trabalho, para evidenciar que a construção de uma educação intercultural não é um trabalho fácil nem isento de debates e conflitos. Contudo exige a tomada de iniciativas e posturas concretas, como as que aqui apresentamos. Esperamos que elas estejam de acordo com uma perspectiva de análise crítica sobre a educação, de modo geral, da educação escolar indígena, de modo particular, e o mundo que nos contorna.

REFERÊNCIAS

BERTELY, M. Modelo pedagógico para una ciudadanía intercultural activa y solidaria. In: ALFARO, S.; ANSIÓN, J.; TUBINO, F. (Ed.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Peru: Fondo Editorial PUCP, 2008.

_____. *Notas da entrevista concedida sobre a proposta teórica e metodológica do Calendário Sociocultural*. SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES, 5. e COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTEGRAÇÃO, 2., 19 a 23 de novembro de 2012. Boa Vista, RO: Universidade Federal de Roraima, 2012.

BERTELY, M. (Coord.). *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS-UPN, 2011.

BERTELY, M.; UNEM. *Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM*. México: CIESAS, 2009.

BESALÚ, Xavier. La Formación Inicial em Interculturalidad. In: SIERRA, Antonio Jordan et al. *La formación del profesorado em Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación/Los Libros de la Catarata, 2004.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.com/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=.189114444009>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

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

DA SILVA, L. J. da. *As ações educativas dos intercâmbios culturais em contexto indígena: estudo de caso do Povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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, M.; MODESTA, R. (Coord.). *Educando en la diversidad: investigaciones*

y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008a.

_____. Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In: GASCHÉ, J.; BERTELY, M.; MODESTA, R. (Coord.). *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008b.

GASCHÉ SUESS, Jorge; VELA MENDOZA, Napoleón. *Sociedad Bosquesina*. Tomo I: 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), 2012.

KYMLICKA, Wil. *La Política vernácula*. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía, Tradução Fernández Aúz e B. Eguibar. Barcelola: Paidós, 2003.

LIMA, Valdirene da Silva. *O Calendário Cultural e a Teoria da Atividade na Educação Escolar Indígena: fazer xarope para doenças respiratórias na comunidade Pedra Preta*, T.I. Raposa Serra Do Sol. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural, área de Habilitação em Ciências Sociais) - Instituto Insikiran, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.

LÓPEZ, L. E. (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Bolívia: Plural Editores, 2009.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Espanha: Gedisa, 2007.

REPETTO, M.; CARVALHO, F. Experiências de pesquisa sobre o Calendário Socio-natural e a Aplicação do Método Indutivo Intercultural em Roraima – Brasil. 2016. Boa Vista, RR: Editora da UFRR. [no prelo].

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SAAVEDRA, José Luis. *Pensamiento qulla la insurgencia de la intelectualidad aymara contemporánea*. 2010. 258p. Tese (Doutorado em Estudos Culturais Latinoamericanos) - Universidad Andina Simon Bolivar, Sede Ecuador. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10644/2928>>. Acesso em: 15 maio 2016.

TRUEBA, C. C. *Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*. México: Universidad Autónoma de México, 2006.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS. *Anais...* Lima: Universidad Andina. enero, 24-28, 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

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.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96.