

Educação intercultural e Lócus de enunciação: Inspirado em uma experiência educativa no México

Intercultural education and Locus of Enunciation: Inspired in an educational experience in Mexico

Lucilene Julia Da Silva

Professora doutora pesquisadora Independente e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
lucilenejulia12@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0003-4460-7333>

Adir Casaro Nascimento

Professora doutora na Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
adir@ucdb.br - <http://orcid.org/0000-0002-7488-6022>

Maria Bertely Busque

Doutora em Antropologia Social. Professora e Ingestigadora.
bertely@ciesas.edu.mx

Recebido em 23 de julho de 2019

Aprovado em 08 de janeiro de 2021

Publicado em 10 de março de 2021

RESUMO

O presente artigo aborda uma experiência político-educativa vivida no México e que corresponde a reflexões de questões emergentes de processos formativos de professores indígenas. Estes processos sugerem correlações da interculturalidade crítica com o bem viver, da decolinialidade do saber e do poder e das políticas epistêmicas. Essa experiência formaliza-se no projeto de pesquisa intitulado “*Milpas Educativas: Laboratorios socionaturales vivos para el buen vivir*”. Ele é capitaneado pelos membros integrantes da *Red de Educación Inductiva Intercultural* (REDIIN) no interior do *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social* (CIESAS) e da *Universidad Iberoamericana* (UIA), em parceria com a *Unión de los Maestros para una Nueva Educación en México* (UNEM/EI). O objetivo é analisar como circularam algumas enunciações sobre o campo de estudos da educação intercultural que formou significados observados nesses espaços formativos, especificamente no projeto de pesquisa. A metodologia usa a perspectiva de lócus de enunciação para explicar uma aproximação analítica conjugada com as concepções do método indutivo intercultural e do pensamento decolonial, para entender como a interculturalidade crítica reverbera em três encontros ocorridos e pertinentes a cinco estados mexicanos, quais sejam: Chiapas, Yucatán, Puebla, Oaxaca e Mochoacán, em 2017. A investigação indica que as repercussões foram conduzidas para um

processo formativo que procurou compreender distintas dimensões que caracterizaram a interculturalidade e apresentaram indícios nessa formação de pensamentos e práticas contra-hegemônicos. O estudo aponta para uma abertura de novos horizontes de aprendizados e para uma possível elaboração da proposta que denominamos de Política de Resistência.

Palavras-chave: Educação intercultural de formação de professores indígenas; Lócus de enunciação nas comunidades indígenas; Outros espaços e experiências formativos no México.

ABSTRACT

This paper addresses a political and educational experience that took place in Mexico and corresponds to reflections on some emerging questions of indigenous teacher training processes. These processes suggest correlations of critical interculturality with the good living, decoloniality of knowledge and power, and epistemic policies. This experience is present in the ongoing research project *Milpas Educativas: Laboratorios sionaturales vivos para el buen vivir*. This project is led by the members of *Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)*, part of the *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)* and of *Universidad Iberoamericana (UIA)*, with the *Unión de los Maestros para una Nueva Educación en México (UNEM/EI)*. It seeks to analyze how some studies in the field of intercultural education have circulated, which has created meanings noted in those training spaces, particularly in the research project. Its methodology is based on a locus of enunciation perspective to explain an analytical approximation coupled with the intercultural inductive method and decolonial thinking conceptions and to understand how the critical interculturality have reverberated in three meetings considering five Mexican states in 2017, namely, Chiapas, Yucatán, Puebla, Oaxaca e Mochoacán. The study conducted suggests the repercussions were led to a training process aiming to understand different aspects that characterize interculturality and present clues in this creation of counter-hegemonic thinking and practices. The study also points to the openness of new learning horizons and a possible elaboration of the proposal we have called Resistance Policy.

Keywords: Intercultural education of indigenous teacher training; Locus of enunciation in indigenous communities; Other Spaces and training experiences in Mexico.

Balizamento do estudo

As interrogações permanentes que surgem sobre a formação que toma como base elementos socioculturais fundamentados na diversidade, e que convocam a diferença, têm perspectivado algumas formas inovadoras no tocante à educação intercultural na contemporaneidade que, entre outros aspectos, traz à tona um foco potencial de empenho conjunto de atores sociais em diferentes espaços formativos. Um deles é o desenvolvimento de projetos de pesquisa nas universidades, visando uma contribuição ao aprimoramento e aprofundamento da docência em outros espaços que se encontram. Para explicar aqui essa relação, nos valem dos resultantes preliminares de uma experiência de pesquisa intitulada *Prática Político-Pedagógicas do Método Indutivo Intercultural na Construção de uma Educação Indígena Própria: Interlocação Entre Brasil e México*¹.

Tendo em vista esse processo, o objetivo do artigo é tecer uma análise de como circulou e permitiu aprendizagens de algumas enunciações sobre o campo de estudos da educação intercultural que formou significados correspondentes a esses espaços formativos no projeto de pesquisa². Essa formação apoia-se em uma experiência político-educativa que foi experienciada no México.

E por que consideramos importante realizar a pesquisa, produzir narrativas das experiências somente do México? Supomos que a observância *in lócus*, seu lugar da produção, é uma tentativa para que a experiência mexicana pudesse ajudar a gerar possibilidades de aportes diversos que contribuíssem com estratégias para a formação de professores indígenas no Brasil de uma forma inovadora e, assim, fortalecer e oferecer novas formas estratégicas político-didático-educativas dentro do contexto educacional das comunidades e escolas indígenas brasileiras com base na educação intercultural que essa experiência oferece, de acordo com as elaborações em cada contexto. Uma pretensão desafiadora que acalentamos é alargar e fazer com que as trocas de experiências se tornem uma espécie de rede de comunicação e práticas com outras experiências educativas na América Latina, que concebam interesses comuns.

Nessa seara, a educação intercultural provoca acaloradas interrogativas com questões ainda não resolvidas. E nesse horizonte de incertezas defronta-se com a instabilidade que produzem vácuos, e é nele que procuramos compreender a interseção para ler, se comunicar e se interligar com mundos diversos, mundos que caibam em outros mundos, nas relações educacionais interculturais que trazem repetidamente coloração intrincada³, que se correlacionam na dinâmica da vida de cada pessoa, de cada cultura, de cada processo político-educativo, em cada contexto político, pois cada sujeito histórico e realidade local são únicos, espera-se que o artigo proponha conceber ideias de novas realidades, que se apresentam em momentos de aprendizagem concreta, com viés contra-hegemônico, para a transformação possível, especialmente, na área da Educação, de maneira geral.

O Lócus de pesquisa

Optamos em ver *in lócus* a formação que acontece no México oportunizada pelo projeto intitulado *Milpas⁴ Educativas: Laboratorios socionaturales vivos para el buen vivir*, que está em vigência (2017-2020).⁵

Esse projeto⁶ é capitaneado pelas seguintes intuições mexicanas conveniadas: pelo *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*⁷ (CIESAS, Unidade: Distrito Federal, Cidade do México), por meio dos educadores da rede independente de educadores indígenas e não indígenas da *Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)*⁸, desdobrado pelo projeto *Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCV)*, no Componente: *Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*, pela *Universidad Ibero Americana (UIA - unidade Santa Fé)*, pelo *Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE)* no interior do projeto de investigação-intervenção educativa. E, essas universidades se articulam em uma associação de estreita colaboração com os educadores comunitários *tseltales, tsotsiles y ch'oles de la Unión de los Maestros para una Nueva Educación en México e Educadores Independentes (UNEM/EI)*, pois estes são professores indígenas, os responsáveis pela formação, ou seja, são professores formadores nesse e em outros projetos que envolvem a *REDIIN*. Cabe dizer que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439190>

muitos desses professores-formadores da UNEM/EI têm mais de 20 anos de experiência com o Método aqui apresentado, especialmente, do povo Maya, em projetos de pesquisa que são associados ao CIESAS⁹.

Para um melhor entendimento do que estamos tratando, o projeto '*Milpas Educativas: Laboratorios socionaturales vivos para el buen vivir*': congrega o objetivo de que as:

Milpas Educativas difundem e fortalecem valores associados ao 'bem viver' de cada comunidade e povo, assim como seus conhecimentos, habilidades e técnicas, fomentados pelo processo de 'alfabetização territorial¹⁰, ecológica e natural' articulados na educação escolar. Que são impulsionados nos territórios socionaturais, como, hortas escolares, comunitárias, familiares. Enfim, essas Milpas são espaços educativos a partir de uma visão sintática da cultura e dos indicadores [do Método Indutivo Intercultural] providas das atividades sociais. [...] Elas se vinculam ao fazer pedagógico, efetuando atividades didáticas, nas diferentes modalidades escolares, fundadas na interaprendizagem entre indígenas e não indígenas (BERTELY, 2015, p. 1. Tradução livre)

E mais:

[...] é um projeto colaborativo dirigido a construir um modelo pedagógico intercultural multilíngue para crianças (e todas as pessoas interessadas) de diversas regiões do país. O projeto busca responder os desafios do sistema educativo em contextos indígenas ao desenvolver as atividades pedagógicas a partir de das atividades sociais das comunidades participantes.[...] com colaboração de membros da comunidade, crianças indígenas, educadores comunitários, professores oficiais, acadêmicos e científicos de diferentes instituições que geram processos educativos interculturais sustentados com o princípios do Bem Viver definidos pelas comunidades participantes que permitirão articular conhecimentos locais e escolares. A prática educativa alternativa resultante revalorizará e empoderará a sociedade indígena, confiando em suas capacidades e liberando sua criatividade. Por outro lado, geram aprendizagens interculturais úteis para a construção de uma vida boa em território socionatural comunitário, de acordo com os projetos sociais e plano de vida das famílias e comunidades participantes (EDUCAÇÃO FUTURA, 2017, n/p.).

Nessa corrente, Sartorello (2018) salienta que o projeto está envolto intrinsecamente com o trabalho que lança para a elaboração intercultural de políticas epistêmicas (a partir do que elas mesmas geram em consonância às articulações de concepções de outras tradições de conhecimentos). Entendemos essa posição quando escutamos sobre valorização, empoderamento e ativismo da sociedade indígena a que pertencem, ao darmos atenção ao que os professores mexicanos

disseram em um dos encontros: “procuramos que nas nossas comunidades tudo se inicie de baixo para cima [a partir da comunidade indígena para fora dela]”¹¹. Sartorello declara ainda que um número significativo de professores indígenas implicados no projeto é marcado pelo “surgimento étnico-político propiciado pelo levantamento do Exército Zapatista de Liberação Nacional (EZLN) em Chiapas, em janeiro de 1994” (SARTORELLO, 2018, p. 121-122, tradução livre). Nessa perspectiva, constatamos que vários professores indígenas disseram nos encontros formativos que tem concordância política com o EZLN (ou a ele são filiados, porém não querem se declarar membros, por várias razões), que, por isso, são inspirados positivamente em suas ações para renovar as resistências ativas que decorrem no saber, ser indígena e político e das relações de poderes, contra a sujeição frente ao Estado mexicano (SATTORELLO, 2018; QUIJANO, 2009).

Esse projeto, ainda traz em sua concepção, a noção de Soberania Alimentar, que é direcionada ao combate à fome nas comunidades implicadas, ou seja, outro olhar sobre o território, que no projeto é trabalhado por atividade concreta e que se denomina atividade social produtiva, e percebemos que guarda uma possibilidade de conexão, como exposto acima, com novas formas de produção epistêmicas e de aprendizados vários, só para citar algumas dessas dimensões. Concepção ainda embrionária no Brasil e pouco estudada sobre Soberania Alimentar no tratamento educativo.

Essa ideia é apoiada nas elaborações de Gasché (2008a, 2008b) que considera o território como a matriz formadora dessa aprendizagem e de interaprendizagem, ou seja, as atividades sociais produtivas são potencializadas e assumem lugar central na compreensão dos estudos dessa formação no México, e é a partir do território que se evidencia a intrínseca relação da integração sociedade-natureza (GASCHÉ, 2008 a, 2008b).

A partir do que foi explicitado, o projeto das *Milpas Educativas* foi formulado na pretensão de contribuir com soluções para as problemáticas enfrentadas no contexto indígena mexicano, que podem se apropriar e se transformar com as resultantes das experiências vividas, de novas teorizações e práticas experimentadas nos *locus* de enunciação, que possibilitaram servir de inspiração para outras formas de repensar

tendências educativas com quebra de paradigmas, pois, os integrantes desse estudo mexicano nos explicaram que é necessário estar sempre em movimento nos mundo diversos para encontrar alternativas criativas que contemple o ensejo dos professores e leva-las às comunidades participantes para sua concordância ou não. Essa ideia nos remete a um alerta que o mundo e as formas de educar são dinâmicos e está, conseqüentemente, em transformação, em virtude da demanda que acompanha o giro da sociedade contemporânea, do ontem para o agora, do velho para o novo.

Vale ressaltar que os objetivos do projeto pretendem contribuir com a elucidação do complexo conceito de bem/viver, que é um dos elementos que o sustentam. Sem prolongar o tema, esse conceito, pelo que percebemos, se aproxima da explicação do povo Quéchuá de acordo com os escritos de Macas (2016), eles entendem bem/viver como a produção e movimento da vida continuamente, o equilíbrio interno e externo da comunidade e de todos os seres, é um sistema de vida, o ser vital, ou seja, o eu pulsar da vida (MACAS, 2016). Vale ressaltar que esse conceito que está em construção, bem como o seu significado, dependem muito de cada grupo indígena – já que cada um o concebe à sua maneira e compreende seu mundo de forma singular. Assim, suscita uma importante reflexão de como e para que organizam o seu mundo para sua própria convivência nele, como agem e o vivem. Diante disso, pode-se inferir que esse conceito de bem/viver ou um viver comum ajuda a florescer alternativas de repensar os saberes/conhecimentos produzidos no sistema de mundo indígena, essa é uma das perspectivas de entendimento aqui.

Trilhando o caminho metodológico

Para este artigo nos parece mais assertivo, para o caminho metodológico, ter a noção de *lócus* de enunciação como concepção teórico-metodológica com apoio do Método Indutivo Intercultural e da concepção dos estudos ao pensamento decolonial.

Em relação à noção de *lócus* de enunciação Bertely (2003, p. 14) explica que alude a essa ideia desde que ela inclua as “divergências” que derivavam do “lugar e a posição”, e a partir das quais se analisam as situações que se formulam essas

“demandas ou propostas, argumentação e enunciados” das experiências em tela (BERTELY, 2003, p.14).

O lugar de enunciação, segundo a autora, permite “estabelecer qual é o posicionamento dos atores [...] seja desde e para o Estado ou desde e com o movimento indígena” (BERTELY, 2003, p.14). Dessa maneira, o debate intercultural se constrói como “um campo de confrontação étnico-político, não fixo e nem estável, e é situado e contextualizado [...] se reconhecem interesses e disputas entre projetos e desde dentro da casa e fora da casa [de baixo para cima]” (BERTELY, 2003, p. 31, tradução livre). Essas recomendações coincidem com o que assinala o aporte metodológico acunhado pelo Método Indutivo Intercultural, isto é, se esteia nas situações das experiências vividas numa aproximação de análise crítica da sociedade, das orientações político-econômicas, educacionais e sociais no nosso caso, isso acontece tanto o México como o Brasil. Porém levamos em consideração que cada país vive uma realidade situada e contextualizada, ou seja, e dinâmica própria de viver a interculturalidade conforme a sua ressignificação que reivindica o seu lugar de fala para a construção e reconstrução desse conceito .

A respeito do Método Indutivo Intercultural (MII), ele foi formalizado por Jorge Gasché, pesquisador do *Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana* (IIAP), na década dos anos de 1980. No México, tem mais de 20 anos de experiência na formação de professores indígenas. Aqui no Brasil, desde 2010, grupos de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Roraima (UFRR) optaram em experimentar essa proposta pedagógica e política intercultural¹² (GASCHÉ, 2008a, b; DA SILVA, 2016).

Gasché (2008a e b) diz que o MII questiona qual sociedade quer para seu em/viver? A partir dessa compreensão ou no caminhar dela, de que maneira o trabalho, juntamente com o método, pode ser impulsionado em territórios sionaturais com suas próprias opções discursivas e práticas? E como alcançar uma posição mais satisfatória para eliminar essa postura do Estado nação? Além disso, é potencial nessa concepção que essa relação é intrínseca da integração entre sociedade e natureza, que colocar o método em marcha é uma experiência que vai depender de cada realidade local, porém, é importante observar suas dimensões

específicas que podem ser outras teorizações e práticas dentro de suas esferas para expandi-lo, portanto, o método é maleável o suficiente para instalar, dialogar, se concretizar em contextos situados e contextualizados.

Outra dimensão imprescindível do Método é que sua teoria, metodologia e prática alinham-se indissociavelmente à concepção sintática de cultura, o entendimento dessa concepção de acordo com Gasché (2008a, 2008b), ou seja, é um conjunto de associação orientadora e analítica que conjuga em quatro eixos que trazem outra lógica na atividade humana, explanada assim: as pessoas vão à natureza adquirir recursos naturais, e esses materiais são transformados com auxílio de técnicas e, assim, alcançam um fim social, político e pedagógico. Portanto, as atividades sociais produtivas realizadas são potencializadas no lócus de enunciação do território e, por essa razão, assumem lugar central no estudo das *Milpas Educativas*, elas revelam fatos observáveis e os que não eram observados aos sentidos humanos, que diz respeito a cada mundo indígena. Por exemplo, o que acontece nas dimensões quando acionamos uma atividade cotidiana e o espiritual se apresenta nos rituais, vemos uma parte física, mas não podemos enxergar o que está acontecendo no extrafísico, talvez somente conseguimos sentir o que acontece nessas ocasiões (GASCHÉ, 2008a, 2008b, tradução livre). Como define Bertely (2015), as Milpas proporcionam um espaço educativo que leva em consideração um olhar sintático da cultura, aliados aos indicadores do MII, decorrentes das atividades sociais e se inter-relacionam ao processo educativo, que se baseiam na interaprendizagem entre indígenas e não indígenas.

Cabe dizer que essas e outras dimensões do trabalho com as *Milpas Educativas* foram extremamente importantes para observar *in lócus*, conviver e aprender com os partícipes, observar analiticamente as experiências mexicanas, pelos esclarecimentos anteriores.

Por fim, as concepções dos estudos ao pensamento decolonial, especialmente no que refere ao estudo do saber, do ser e das relações de poderes, nos filiamos aos questionamentos de Walsh (2009, 2010) e Quijano (2009). Consideramos importantes essas abordagens para entender um pouco mais este estudo, uma vez que para nós serviu como uma chave de leitura de uma realidade complexa para a compreensão

da interculturalidade, assim como as experiências em análise surgem e reagem em um contexto/ambiente sociocultural situado e contextualizado, e como observamos a comunicação nos encontros com grupos sociais de diferentes sociedades indígenas do México; sociedades essas que têm diferentes culturas, diferentes formas de pensar e compreender o mundo em que vivem e são rodeadas por conflitos de relações sociais que pode ter consequência também em relações interculturais. Essas divergências são originadas do lugar em que se instalam e da posição dos grupos sociais que adotam, e que requer negociações que possam rompê-lo, visando uma situação de alcance de objetivo comum (WALSH, 2009, 2010; QUIJANO, 2009).

Essa combinação metodológica que optamos, procura compreender e questionar outros modos de entender os enunciados dentro daquilo que vivenciamos nas experiências, de mudanças de rumo e acordo com o que foi realizado, não é dizer que o projeto não tenha um fio condutor, mas que essa condução não é fixa, pois, a cada encontro se debatem temas desencadeados nos temas anteriores ou nas práticas que estão experienciando, deste modo, enriquecendo os sentidos. Essa ideia está na linha de pensamento de Meyer e Paraíso (2014, p. 18-19) ao afirmarem que: “afastam-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que nos ajudem a construir imagens de pensamento para interrogar e descrever nosso objeto”. As autoras ainda argumentam que essa trilha “movimentam-nos para impedir a ‘paralisia’ das informações que produzimos que precisamos descrever e analisar [...] Movimentamo-nos [...] para multiplicar sentidos, formas e lutas” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18-19).

E, com isso, a provocação é suscitar a participação, a colaboração, a solidariedade e o aprendizado compartilhado entre os pesquisadores e as pessoas que contribuem com suas experiências nessa seara, construindo assim, espaços epistêmicos outros.

Os espaços formativos

O *lócus* de enunciação que congregamos com os espaços formativos aconteceram na Cidade do México (México), comunidade indígena de Trancas, em Zoquitlán (Puebla) e San Cristobál de Las Casas (Chiapas), México.

Nossa observação foi realizada no estágio inicial do projeto, e acompanhamos três espaços formativos que visavam elaborar conjuntamente as ações vindouras, foram eles: 02 seminários estaduais e uma visita na comunidade indígena no estado de Puebla. Este projeto está composto por grupos de professores indígenas e pesquisadores não indígenas, expertos de comunidades dos Estados de *Chiapas, Puebla, Oaxaca, Mochoacán e Yucatán*. Os dados de 2018 apontam que o projeto já aglutina cerca de 50 comunidades indígenas em torno do projeto, personificadas numa organização formativa de facetas multiétnica (SARTORELLO, 2018).

É importante esclarecer, que hoje, as *Milpas Educativas* são desenvolvidas no México, em três espaços formativos significativos: (a) Milpa no âmbito escolar; (b) Milpa comunitária (com participação de parte da comunidade); (c) Milpa familiar (com a participação de parte dos membros da família, que muitas vezes têm espaço próprio somente para desenvolver o projeto). Todavia, a maioria das *Milpas Educativas* está situada nas esferas das escolas.

Na nossa inserção nos espaços formativos, que apresentamos abaixo, apreendemos o que nos foi possível perceber sobre a circulação e o significado da interculturalidade nas experiências expostas, que delineou a nossa reflexão e análise:

a) Do “*I Taller¹³ Regional Intensivo de las Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir*” (I TRI¹⁴), esse encontro foi em formato de seminário realizado na Cidade do México, no período de 5 a 07 de maio de 2017. Os debates giraram em torno de que medida seria trabalhar o reconhecimento dos trabalhos anteriores com o MII para tecer significados que poderiam ser compartilhados entre as experiências das *Milpas Educativas*, que em muitos *lócus* de enunciação já estavam em desenvolvimento há muito tempo, e como tais experiências seriam trabalhadas no projeto. Porém, a centralidade de como seria iniciar esse novo trabalho sob uma nova formulação

já é empreendida com MII, por exemplo, nos chamados Diplomados. Sobressaiu também a questão de como potencializar as interaprendizagens intrínsecas ao Método, pois segundo os participantes, elas dariam substância às novas formas de trabalho, que apontariam para compreensões, avanços e também muitos desafios que estão implicados nessa nova experiência para os professores indígenas, bem como das comunidades indígenas e dos expertos/sábios dos contextos elaboram seu lugar de enunciação e lugar de fala determinado, envolvidos nas experiências. Logo, cada grupo dos Estados mexicanos apresentou o que estavam trabalhando, percebemos que muitas formas de trabalhar o MII estavam sendo ressignificadas (em contraste a trabalhos em outras ocasiões desenvolvidos), e, possivelmente, outros novos seriam produzidos e apropriados ao longo desse trabalho.

Em seguida, a enunciação foi comunicar ao grupo as suas trajetórias que são particulares e coletivas que eles estavam vivendo, desse modo,, mostraram quais eram os processos e pontos de encontro que poderiam melhor desenvolvidos, esse momento foi nominado por cada grupo como a uma reconstrução especificada como “rede de pescar conhecimentos étnicopolíticos”inferimos que os elementos dos espaços formativos do contexto intercultural que surgiram nos dois seminários seguintes eram interrogações iniciais para que os participantes fossem refletindo, aos poucos, criticamente o que queriam no porvir do projeto, pois, a partir de entendimento das questões, considerou-se o trabalho de que cada grupo de professores indígenas cresceria, ao repensarem questões postas, exemplos ilustrativos dessas questões para que criassem movimentos ativos, múltiplos de sentidos, e novas maneiras de lutas e reivindicações: qual é o nosso horizonte neste novo trabalho que estamos fazendo? Como se reflete o Bem Viver no que temos feito e no que fazemos nas *Milpas Educativas*? O que sentimos ao conhecer a resenha histórica desse trabalho? Qual é o sonho gerado hoje com as *Milpas Educativas* a partir das histórias vividas? Em nosso contexto tem sentido o conceito do bem/viver? Quais sonhos são compartilhados com as milperas e milperos de outras regiões? O que significa plantar *Milpas Educativas* que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439190>

serão voltadas para processos político-educativos? Como se refletem os efeitos do capitalismo e neoliberalismo no que fazemos nas *Milpas Educativas*? Qual é o coração pulsante deste novo trabalho que estamos iniciando? Como já mencionado, devido ao projeto ainda estar em processo inicial, evidentemente os participantes ainda não tinham respostas para tais questionamentos, pois essas respostas viriam processualmente, em uma construção coletiva e colaborativa. Mesmo assim, consideramos válido colocá-las aqui, porque o aprendizado é inconcluso, mesmo findando um projeto ou em outro lugar de enunciação, mas o referido processo nos inspirou a começar a pensar de outra forma.

b) Da visita Técnica na comunidade de Trancas, em Zoquitlán, Puebla, realizada no período de 05 a 09 de junho de 2017. Essa visita visava conhecer e participar das atividades sociais produtivas na horta escolar, presentes em duas escolas: uma do ensino da fase infantil e outra do restante do final do primeiro e segundo ciclos do ensino, sequencialmente: a) Centro de Educação Pré-Escolar Indígena (anos iniciais); b) Escola *Vicente Sudiez* (ensino fundamental, I e II). É importante dizer que nessas escolas, duas professoras fizeram formação pela formação nos diplomados nos anos de 2014 e 2015. Com base nessa formação as professoras colocaram em andamento algumas atividades nas suas práticas docentes com o apoio do MII. Nessa visita podemos experimentar a interaprendizagem por um professor-formador indígena, e uma pesquisadora não indígena, que participaram de uma reunião com os pais de família dos alunos das referidas escolas, autoridades do Comité Organizador da comunidade, e demais pessoas interessadas na exposição, cujo tema era a explicação com mais detalhes do conceito-metodológico e trabalho concreto com o Método Indutivo Intercultural e do trabalho, já que naquela comunidade as mesmas professoras assumiram um novo trabalho no seu fazer docente. Além disso, esclareceu-se que o novo trabalho no qual a comunidade estava se envolvendo era uma nova configuração do trabalho anterior, e que eram denominadas de *Milpas Educativas*, que oferecia mais potencialidade em trabalhar na horta das escolas, fazendo desse um lugar de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439190>

enunciação, um dos objetivos do projeto com vistas ao bem-viver e a instalação daquilo que é possível dentro da Soberania Alimentar.

c) Do *II Taller Regional Intensivo De Las Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos Para El Buen Vivir (II TRI)*; denominada II TRI-Chiapas, no período de 22 a 25 de junho de 2017, na cidade de San Cristobál de Las Casas (Chiapas), participação com os demais participantes da REDIIN, e dos expertos/sábios dos estados de Chiapas, Puebla e Yucatán.

Nesse encontro, o trabalho parece que avança um pouco mais, depois do primeiro que começou a traçar os fios condutores mais consolidados, nele foi possível apresentar, a princípio, as três linhas de trabalho que seriam desenvolvidas, nessa primeira etapa do projeto, relacionando-as com o que se esperava no resultante do projeto:

Linha 1: o MII como enfoque Político-pedagógico por meio do qual geram experiências e aprendizagens para o viver, relacionando-o com a Soberania Alimentar, boa saúde, defesa do território comunitário, entre outros. Por meio de Foto-voz¹⁵ a) a principal ferramenta para plasmar as atividades; b) ferramentas para estimular uma reflexão com as famílias/comunidade acerca das problemáticas socioterritoriais comunitárias que mostram a feitura da Foto-voz.

Linha 2: O território comunitário como espaço e perspectiva de resistência histórica.; c) Referente aos levantamentos territoriais e desenhos de mapas de autoria nativa que refletem como estamos plantando nossas sementes da vida. Condições a partir das quais se estão plantando e podem crescer novas *Milpas Educativas*; obtenção de informações e fazer as atividades *versus* aprender com o exemplo, como e onde se pode plantar o viver; congregar os recursos desde as necessidades sentidas e a partir do trabalho *versus* usar os recursos para dividir ou comprar lealdades. Produzir “Linhas do Tempo” como: a) a principal ferramenta que integra trajetórias étnico políticas. Que podem ser articuladas com o trabalho da UNEM/EI e da REDIIN; ferramentas para analisar as particularidades do movimento étnico-político das expressões de resistências.

Algumas impressões que oportunizaram compreender o *lócus* de enunciação dos espaços formativos e traços de interculturalidade

Percebemos que, em nenhum dos três espaços formativos observados já aludidos, os grupos neles presentes não discutiram o tema específico sobre a interculturalidade nas práticas político-educativas. Por isso é que ressaltamos que o tema não foi nem eixo central e nem eixo nos diálogos de compartilhamento das experiências ou de outro modo perceptível, ou não. Consideramos que o não verbalizado, ou seja, o silêncio, fala, e quando provocado, seu barulho se apresenta, aqui apresentamos uma parte dele, assim, a partir dessa observação se pode dizer que o não anunciado também é um lugar de fala que se pode analisar.

Dentro dessas situações é importante que não percamos de vista que a interculturalidade é um campo de estudos envolto em disputas, divergências de posturas, polissêmicas e polifônicas, e evoca o engendramento de novos paradigmas que atendem questões e inquietudes na contemporaneidade de grupos que requerem a observância das suas identidades étnico-políticas, na cena atual. Considerando esses aspectos, e a profusão de debates contraditórios e coincidentes que traz a perspectiva apoiada na base das relações de dominação-submissão histórica entre sociedades indígenas e não indígenas. Nesse bojo, explanar fatores que desencadeiam o pensamento decolonizador, que nos ajude a entender os verdadeiros confrontos políticos/discursivos que provocam cenários que vivemos nos dois países aludidos e que procura uma solução viável sobre orientações político-econômicas do capitalismo e ao neoliberalismo, sabemos que é uma tarefa árdua, porém necessária. Dentre essas e outras posturas, percebemos a intenção de fixar os sujeitos em lugares determinados por alheios/outrem, em conformidade aos ditames do poder dominante de grupos na sociedade. Essa circunstância inspira-nos, como já expusemos acima, que este estudo tenha o tratamento da interculturalidade crítica, que defende Walsh (2010).

Seus argumentos oportunizam a compreensão de novas formas de explicações construídas desde a compreensão de mundo, e por pedagogias outras. Marcham para um movimento de uma política de resistência ativa. Tais articulações possibilitam ao

sujeito ou ao grupo social, algum espaço do seu agenciamento e de resistência, por exemplo, a sua produção de epistemes, vivendo a diversidade que lhe é peculiar, assim como da diferença como posição política dos sujeitos, de um questionamento muito importante sobre qual seria a transformação nas estruturas e relações de poder, de desigualdade, discriminação e dominação. Isso depende da disposição de solicitude nas posições que estão em pauta rumo à equidade (WALSH, 2010).

Somam-se a isso, como já versado, as situações de perceber os conflitos que decorrem de acordo com os elementos em situações e discursos em disputa dos grupos que estão em condição divergentes. Como estes conflitos estão em estado latente ou já agindo, vale destacar, novamente, que eles são inerentes das relações sociais. Contudo, os conflitos já agindo podem oferecer a possibilidade de configurar um lugar de negociação para atender a interesses comuns. O conflito salutar põe em igual equivalência um processo contínuo de negociação,

Assim, interrogamos: quais são os enunciados que definem o debate intercultural? Ao falar em dar respostas que podem ser consideradas certas por um grupo de pessoas, não significa que são respostas fixas, como coloca Bertely (2003), são demandas, propostas, argumentação e enunciados que nos defrontamos no mundo dinâmico, o que foi possível observar até aqui nos três encontros, e aqui apontamos algumas inferências apropriadas.

A partir dessas colocações, apreendemos algumas questões para o debate que auxiliará nas nossas impressões desses encontros: a) no I TRI: uma reposta interessante que surgiu do entendimento dos milper@s¹⁶ e que se refere à constatação que as pessoas que desenvolvem uma *Milpa Educativa* como os professores, estudantes, famílias, expertos/sábios/sábias e outros membros da comunidade, ajuda na finalidade político-educativa nos contextos que vivem, no que tange recuperar ou continuar formas tradicionais de cultivos ou policultivos de alimentos para pessoas e animais, e ervas medicinais tradicionais ou tornadas próprias¹⁷ nas comunidade ou casas. Ressaltaram ainda que esses alimentos/ervas medicinais são levados para as escolas na realização da merenda escolar nutritiva e sem agrotóxico nefasto à vida humana, portanto, orgânico e de tratamento de saúde para as famílias e para a comunidade escolar ou não.

Esses relatos vieram de experiências anteriores com o MII e que já estavam sendo incorporadas as *Milpas Educativas* no estágio embrionário do projeto. Nesses relatos já percebemos que os processos da Soberania Alimentar, possivelmente, começaram a germinar; a) O que aguçou a nossa percepção na visita técnica, na comunidade de Trancas, foi quando os participantes da comunidade, na reunião aludida, viram-se nas fotos e filmes no fazer das atividades produtivas, nas suas hortas escolares (uma para cada escola), pois as duas professoras implicadas no projeto apresentaram suas experiências e aprendizado no I TRI. Interessante notar que nessa apresentação as pessoas deram conta que quase toda a comunidade tinha participado de tais atividades, assim, ficaram mais sensibilizadas com o trabalho proposto e parecem que se sentiram representadas nesse trabalho. Hoje, a comunidade de Trancas é considerada, no âmbito da *REDIIN*, em especial, pela participação ativa da comunidade. Além disso, tem mostrado resultados significativos, pois muitos alimentos que cultivaram fazem parte da merenda escolar; b) Os questionamentos específicos colocados no II TRI forma questionamentos de definição de perguntas que poderiam ser orientadoras no projeto. E aqui percebemos que o projeto seria deslizante nos anos seguintes. Foi exposto como seria possível construir situações político-educativas contra-hegemônicas, enunciadas nas falas dos professores quando eles apresentavam suas experiências pregressas e suas preocupações presentes e futuras.

Pressupomos, por observação própria, que, antes de tudo, não podemos colocar a interculturalidade em um lugar e campo de fixidez e nem de estabilidade, mas em lugar de confrontação étnico-político, social, cultural, educacional, político, jurídico, entre outros, situado e contextualizado. Observando para qual finalidade está sendo conclamada, pois consideramos que ela ecoa segundo o lugar enunciado e lugar de fala, nas experiências vividas. Isso coaduna com o que observa Pérez (2016, p.16) que: “a noção de interculturalidade apresenta uma proliferação de usos e sentidos”, essa afirmativa converge com o entendimento de Walsh (2009).

Tendo em vista essas características, os espaços formativos das *Milpas Educativas* favorecem, também, uma valoração das ações positivas que permitem que as sociedades indígenas possam subverter pedagogias e conhecimentos em seu

favor, e que circulam nesses espaços formativos. Partindo desse pressuposto, a experiência referida aqui nos permite dialogar com o pensamento de Bhabha (2013). Isso implica que podemos entender melhor essa afirmativa, nos dizeres do autor, de que a interculturalidade que se apresentou nessas experiências, sem falar verbalmente dela, estava nos vãos dos “entre lugares”, não que a interculturalidade não esteve presente, mas estava em estado potencial e agiu entre as culturas presentes no espaço. Percebemos isso quando as pessoas de diferentes culturas interagiram entre si com seus traços em processo, e como assinala Bhabha (2013): “[...] focalizar(*ando*) aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 2013, p. 20).

Diante dos enunciados, a circulação da interculturalidade reveladas implícitas nos ‘vãos’ das falas, nas situações e formas de expor as trocas de experiências, por exemplo, foram organizados os espaços para o evento e para a alimentação (cada grupo levava comidas tradicionais de seu povo), onde todos estavam em interação, ajudando-se mutuamente, colaborativamente.

Sem dúvida, estávamos em um contexto intercultural, e olhando com acuidade como foram concebidos os encontros no volume, no barulho do silêncio sentido, consideramos que explicita muito sobre interculturalidade, podemos supor que no fazer concreto e nas entrelinhas do desenvolvimento dos encontros apreendemos traços de interculturalidade, por exemplo, nos encontros de grupos que proferiam e mostravam por meio de recursos didático-pedagógicos o resultado de suas atividades embrionárias das *Milpas Educativas*, nos possibilitou entender os saberes/conhecimentos que sobressaiam e que careciam de mais explicação, os outros grupos que sabiam do que se tratava eram convidados a colaborarem com suas opiniões, assim víamos um movimento de articulação que esclarecia com riqueza de detalhes certas questões, principalmente, dúvidas sobre certos termos linguísticos, que amiúde são usados distintamente em comunidades que falavam a mesma língua de origem dos grupos.

Presumimos de igual maneira que, nesses momentos, o grupo ou pessoas dialogavam com seus saberes/conhecimentos e convivência. Percebemos ainda que a interculturalidade era invocada, porque pelas características apresentadas que ela

mesma gera, em momentos que parecem ser de ausência, que observamos que ela se sobressaiu. Desse mesmo ponto de vista, como a apresentação dos encontros de diálogos e convivência com o *eu* e com o *outro*, num jogo de espelhos que refletem um no outro.

Outro exemplo de “entre lugares”, agora verbalizado nos três encontros, traz a dinâmica do conceito da territorialização-desterritorialização-reterritorialização. As *Milpas Educativas* nos convidam a ter a noção de um sujeito se produzindo no território epistêmico ao *fazer* de alguma atividade social produtiva, por exemplo, com apoio do fazer político-educativo, essas atividades sociais impulsionam a mobilização da comunidade desde o início do plantio de alimentos, da colheita, da elaboração do alimento, até a alimentação saudável e nutritiva de fato, nas famílias.

Sugere-se aqui que o projeto das *Milpas Educativas* busca engendrar a aproximação com as ideias interculturais, por isso, fazemos uma proposta com tons processuais de aprendizados derivados desses espaços formativos que podem coligar para a compreensão da interculturalidade. Ela é pensada no que estamos denominando de *Política de Resistência*. Essa proposição se aproxima com pensamento de Terry Turner (1997) que assegura que: “cada vez mais os povos indígenas percebem a afirmação de suas culturas tradicionais como parte integral de sua resistência política à perda de suas terras, recursos e poderes de autodeterminação” (TURNER, 1997, p. 2).

Sobretudo, consideramos que a *Política de Resistência* com cunho ativista e que está contida em outras dimensões do sistema do mundo indígena, não o que o autor apontou acima, mas em seu mundo real de convivência e de vida. Porque compreendemos que a interculturalidade crítica não é um campo de estudo fechado em si mesmo, não hierarquiza, não é fixo, é movediço, constrói e reconstrói, todavia, esse campo irradia a pluralidade, a diversidade, às diferenças nas continuidades e nas descontinuidades de processos que é inerente a ele. Esse mergulho na instabilidade possibilita transitar por compreensões que alargam o tema proposto, uma vez que nos impulsiona a tomar uma posição política contra-hegemônica em situações de processos educativos que adotam uma oposição diante de formação chamada de convencional.

Porquanto, essa proposta, em construção, arquiteta-se multifacetada e que faculta que essa temática nos situa num campo radicalmente novo ou ainda pouco explorado de estudo, em outros espaços de lugares enunciados, contornados na correlação de forças com posição hegemônica e de eurocentrismo.

Essas questões invocam seu lugar de enunciação 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 Souza Santos e Menezes (2010, p. 19) que postulam a 'crise do paradigma epistemológico' e na 'ecologia dos saberes', essas duas categorias para os autores "foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder". Nesse sentido, convida-nos a um diálogo proposto nos questionamentos da corrente de pensamento decolonial, que pode abrir a possibilidade de se ter uma chave de leitura para entender de fato e superar o projeto colonial que enraizou nos povos colonizados que carregam ainda herança e uma ferida aberta em sua vida, que podemos ver por meio do contexto sociocultural situado e contextualizado (SOUZA SANTOS; MENEZES, 2010, p. 19; WALSH, 2009).

Talvez nossas observações aqui apresentadas, afigurem uma ideia compreensível de não definir a interculturalidade como algo que aparece tangível, e aqui questionamos: podemos conceber que a interculturalidade é somente tangível? Essa interrogativa pode indicar que a interculturalidade pressupõe distintos horizontes, e, supomos que ela acontece a partir do contexto situado e contextualizado.. Assim, interculturalidade é elaborada de forma teórica e prática tão somente na desde o seu lugar de enunciação que formula um grupo social, por meio de uma dinâmica própria que faz parte de cada lugar e que desenvolvem aprendizados singulares. Portanto, para este estudo são neles lugares e com essas dinâmicas que a interculturalidade ganha sentido, significado e lugar de fala, enfrentando e confrontando a correlação de forças dominantes e contra-hegemônicas. E com tais formulações se expande para outros lugares múltiplos, como nos processos e possibilidades na educação intercultural e na sociedade, de modo geral, de tal maneira, que possamos considerá-la uma educação intercultural.

Considerações finais

Este artigo apresenta importantes temas de debate cruciais na construção do campo de estudo, do qual se apresenta tensão, disputas, contraditório/contradição, numa perspectiva de superar o eurocentrismo na educação intercultural, e destituir âmbitos desse processo que advém nas normatizações e as regulações que acabam por produzir hierarquizações, homogenia, e por consequência aumentam as desigualdades e a invisibilidade de sujeitos.

Ademais, nos proporcionou o repensar a interculturalidade no *lócus* de enunciação e elaborar uma proposta para adensar as experiências concretas no debate intercultural que pode perspectivar com uma feição que descortina, reconhece a produção do sujeito no território, que este é considerado social e epistêmico, nesse movimento conjunto, consideramos a hibridez nos processos que se apresenta deslizantes na modernidade.

Nesse sentido, não temos a pretensão de responder a definição definitiva do que seja interculturalidade, apenas mostrar como a concebemos, de acordo com o que se apresentou neste estudo.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir como um convite para os estudiosos interessados na temática tenham outros olhares sobre a intencionalidade e ação da interculturalidade na educação, permitindo ter uma leitura com outros olhos, um convidar a deslocar-se das certezas nas práticas político-educativas, ainda uma proposição a aberturas de novos diálogos interculturais de transformações reais, avolumado de saber, ser político e que aumente aprendizagens interculturais com vista a uma vida pulsante e vital nos territórios sociais, sacionaturais, epistêmico de aprendizados com diversas facetas. Essa posição pode nos remeter a um ânimo efetivo que diz que a construção de uma sociedade diversa, múltipla, plural e equânime. Sobretudo, que evoca uma postura de compreender que podemos nos dispor a aprender, desaprender e reaprender constantemente sobre os diferentes saberes e conhecimentos que contribuem com uma formulação de interculturalidade irradia a partir do seu lugar de enunciação e fala.

Referências

BERTELY, Maria. (Coord.). Educación, derechos sociales y equidad. T.I **Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente, Colección: La investigación educativa en México, 1992-2002**, 2003. p. 3-37.

BERTELY, Maria. **Notas do Projetos das Milpas Educativas**. 2015. REDIIN (Tradução nossa).

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

DA SILVA, Lucilene Julia. **As contribuições do Método Indutivo Intercultural para a construção da Escola Indígena Diferenciada**. 2016. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

EDUCAÇÃO FUTURA. **Sembrando Milpas Educativas: Laboratorios sacionaturales vivos para el Buen Vivir**. 2017. Disponível em: <http://www.educacionfutura.org/milpas-educativas-educar-para-la-interculturalidad/>. Acesso: 21 de maio 2019.

GASCHÉ. Jorge. (2008a). 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, Jorge; BERTELY BUSQUETS, Maria; PODESTA, Rosanna. (Coords.). **Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: AbyaYala, CIESAS, IIAP, 2008a.

GASCHÉ. Jorge. (2008b) Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In: GASCHÉ, Jorge; BERTELY BUSQUETS, Maria; PODESTA, Rosanna (Coords.). **Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito y México: Editorial AbyaYala y CIESAS, 2008b.

MACAS, Luis. El Sumak Kawsay. **Yachaykuna**, Quito, n.13, p. 13-39, junio. 2010.

MELLEIRO, Marta Maria; GUALDA, Dulce Maria Rosa. Explorando a “fotovoz” em um estudo etnográfico: uma estratégia de coleta de dados. **Rev Bras Enferm**. v.58, n.2, p.191-3, mar-abr. 2005.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PEREZ, G. Cambio cultural inducido. In: HOUTART. **Cambios de las culturas**. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2016. p. 49-60.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439190>

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (compilador). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las América**. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992. p. 447.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010. 637p.

SARTORELLO, Stefano Claudio. *Milpas Educativas* para el Buen Vivir. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE E FRONTEIRAS (IV SISF), II encontro internacional "laboratórios socionaturais vivos e roças educativas", **Ins anais do caderno de resumos**, Boa Vista, Universidade Federal de Roraima UFRR, 2018. p. 121-122.

SARTORELLO, Stefano Claudio. **Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas**. 2013.Tesis(Doctorado). Universidad Ibero Americana, Mexico.

TURNER, Terence. **Da Cosmologia à Ideologia: resistência, adaptação e consciência social entre os Kaiapó**. In: SIMPÓSIO "PESQUISAS RECENTES SOBRE A ETNOLOGIA E HISTÓRIA INDÍGENA NA AMAZÔNIA", patrocinado pela Associação Brasileira de Antropologia no Museu Goeldi (tradução de David Soares; revisão de Sílvia Caiuby Novaes), 1987.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: UZIEDA, Jorge Viaña; MEALLA, Luís Tapia; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Resultante da Pesquisa de Pós-Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sob a supervisão da profa Dra. Adir Casaro Nascimento e em parceria com o *Centro de Investigaciones de Estudios Superiores em Antropologia Social (CIESAS)*, unidade Distrito Federal, México, sob a supervisão da profa. Dra. María Bertely Busquets. Financiada pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado/PNPD/CAPES.

² Informamos que este artigo não consta as entrevistas que fizemos com os professores mexicanos, por isso, não submetemos o documento suplementar de aprovação em Comitê de Ética brasileiro. Ainda informamos que no

México não tem uma política clara acerca de realizar pesquisas com seres humanos, nesse sentido, naquele país as pesquisas com seres humanos não passam por nenhum Comitê de Ética. Mas, nós prezamos pela ética neste escrito.

³ Essa expressão está elaborada no sentido de educação diferenciada na tese: DA SILVA, L. J. (2016) **As contribuições do Método Indutivo Intercultural para a construção da Escola Indígena Diferenciada**. 2016. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

⁴ O termo ‘Milpa’ na tradução literal da língua espanhola para língua portuguesa significa ‘roça’, porém, não nos parece uma formulação mais apropriada para o contexto brasileiro, porque muitos povos indígenas não trabalham com roças, no sentido tradicional dessa atividade produtiva. Fizemos algumas formulações, porque é por meio delas que compreendemos o ensino e a aprendizagem no território, como mencionamos com atividades produtivas e o que a ela se interliga (como rituais para a boa colheita). Assim, com essa formulação entendemos esse espaço como formativo e que produz epistemes, talvez uma aproximação da concepção de ‘território educativo’, no contexto indígena, e ainda no sentido de realizar atividades sociais como contribuição para o educar-se nesse espaço de formação. Outra formulação realizada no projeto mexicano encontramos no site: <https://www.researchgate.net/project/Milpass-Educativas-Laboratorios-socionaturales-vivos-para-el-Buen-Vivir>.

⁵ Neste artigo chamaremos, por vezes, o projeto somente de ‘Milpas Educativas’.

⁶ Segundo o professor Stefano Sartorelo da UIA (2018) - que coordena conjuntamente com a professora Maria Bertely do CIESAS-o projeto das Milpas Educativas, é um financiamento promovido pela Fundação W.K. Kellogg. Esse projeto é de prosseguimento “político-educativo” dos denominados Diplomados Articulados chamados: *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales educativos interculturales y Bilingües*, que impulsiona as atividades dos professores da UNEM/EI em conjunto com as universidades, nas escolas ou fora dela (DA SILVA; SARTORELLO, 2018; DA SILVA. 2016).

⁷ Centro de Investigación e Estudios Superiores em Antropología Social.

⁸ Rede de Educação Indutiva Intercultural, REDIIN, que faz parte no âmbito da componente *Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües* desenvolvido BAJO LA COORDINACIÓN DE LA DRA. MARÍA BERTELY BUSQUETS do *Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCVF)*, *Centro de Investigaciones de Estudios Superiores em Antropología Social* (CIESAS), unidade Distrito Federal, México. A REDIIN, foi articulada em 2010, tem por finalidade impulsionar e promover atividades e iniciativas para consolidar uma Rede de Pesquisa e de Formação de Docentes Indígenas, buscando o propósito da *interaprendizaje entre indígenas*. Assim, a formação dessa *Red* abarca a pesquisa colaborativa, visando fazer convergir os interesses em comum dos professores, em consonância com as demandas educativas das suas comunidades e, entre suas finalidades, estão as de viabilizar trocas de experiências dos diferentes professores mexicanos envolvidos com essa proposta educativa e, ao mesmo tempo, constituir-se como um espaço para a formação dos mesmos na perspectiva do Método Indutivo Intercultural (SARTORELLO, 2018, p. 57; DA SILVA, 2016).

⁹ Esse projeto é um desdobramento a partir dos Diplomados Articulados chamados: *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales educativos interculturales y Bilingües*. No projeto das Milpas Educativas, os ex-diplomantes da quarta geração se tornaram professores formadores, coordenado pela Dra. María Bertely e o Dr. Stefano Sartorello, em convênio entre a Universidade Iberoamericana e o Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Ver mais informações em (DA SILVA, 2016).

¹⁰ Para Bertely (2015) é o aprendizado do/no território, que diz que os conhecimentos, as habilidades e técnicas são “fomentada pelo processo de ‘alfabetização territorial, ecológica’ e que são impulsionados nos territórios sionaturais” (BERTELY, 2015, p. 2, tradução livre).

¹¹ Nota do caderno de campo.

¹² O que inspirou os grupos da UFMG e UFRR começarem a experimentar essa formação com os professores indígenas foi inspirado nas experiências pregressa do México com o Método Indutivo Intercultural. Vale dizer, que aqui no Brasil, ainda estamos em estágio embrionário de estudos e desenvolvimento dessa experiência no Brasil, também em projeto de pesquisa.

¹³ Tradução: oficina.

¹⁴ Tradução: I oficina Regional Intensiva.

¹⁵ Podemos entender Foto-voz como um recurso fotográfico de produção de dados, portanto, neste caso, o lócus de enunciação foi fotografado à medida que os participantes consideravam importante o registro, para que mais adiante as fotografias ajudassem também na percepção do que revelavam também as entrevistas e auxiliar na explicação de sentimentos e inquietações, olhados a partir da "voz" dos participantes do espaço formativo (Cf. MELLEIRO, 2005).

¹⁶ É dessa maneira que são chamados os professores indígenas que trabalham com as Milpas Educativas.

¹⁷ Entendemos o termo “tornadas próprias” quando um elemento vem do exterior da comunidade e nela é transformada com as práticas culturais de uma dada comunidade, assim, ela articula dois saberes/conhecimentos: o de fora e o de dentro da comunidade. E, por vezes, somente naquela comunidade dado elemento é trabalhado ou consumido de uma forma própria.