



UNIVERSIDADE POLITÉCNICA E ARTÍSTICA DO PARAGUAY  
CAMPUS – CIUDAD DEL ESTE  
REITORIA E ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTU SENSU”  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**TEMA:**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: O  
CALENDÁRIO CULTURAL E O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**JULIANA RODRIGUES CLEMENTINO**

**ASUNCIÓN – PARAGUAY  
ANO 2020**

**JULIANA RODRIGUES CLEMENTINO**

**EDUCACAO ESCOLAR INDIGENA E INOVACÃO PEDAGÓGICA COM O  
CALENDÁRIO CULTURAL E O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL:  
DESAFIOS E PESPECTIVAS**

Trabalho de dissertação apresentado ao Curso de Pós-Graduação stricto-Sensu da Universidade Politécnica e Artística do Paraguai, como exigência para a conclusão do Mestrado em Ciências da Educação Sob Orientação do Prof. Dr. Derlis Ortiz.

**ASUNCIÓN – PARAGUAY  
ANO 2020**

**JULIANA RODRIGUES CLEMENTINO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COM O  
CALENDÁRIO CULTURAL E O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Universidade Politécnica e Artística do Paraguai.

Aprovado em Cidade do Leste, Paraguai, em \_\_\_\_\_  
Certificação \_\_\_\_\_

**COMISSÃO DE AVALIAÇÃO**

**NOME**

**ASSINA**

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

## DECLARAÇÃO

“Declaro que todo conteúdo desta obra, é exclusivamente de minha autoria, e autorizo suficientemente à Universidade Politécnica e Artística do Paraguai a sua divulgação ou publicação total ou parcial. ”

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Aclaración de Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

**Primeiramente a Deus e a minha familia.**

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico a todos os pesquisadores indígenas.**

## **CURRICULUM BREVE DO AUTOR**

Natural de Uiramutã, município de Roraima, qualificada na área da educação com formação em Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Roraima. Especialista em Metodologia no Ensino de História e geografia: UNINTER, Centro universitário Internacional de Curitiba. Ocupou cargos como: Professora na Rede Estadual de Ensino, ministrando aulas na Educação Infantil, Ensino Fundamental 1º ao 9º ano e Ensino Médio . Atualmente é Professora de História no Ensino Fundamental, em de Boa Vista, capital roraimense.

## RESUMO

### **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COM O CALENDÁRIO CULTURAL E O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Autora: Juliana Rodrigues Clementino

Orientador: Prof. Mg. José Linares

O presente estudo teve por objetivo analisar sob a perspectiva do Método Indutivo Intercultural, dez trabalhos de conclusão de curso, das licenciaturas ofertadas pelo Instituto Insikiran, que abordam a temática da proposição da construção de um Calendário Cultural nas comunidades indígenas roraimenses. Trata-se de uma análise fundamentada na Teoria da Atividade, oriunda dos estudos de Vygotsky e posteriormente desenvolvida por Leontiev e seus seguidores, que trata das relações entre o ser humano e a natureza da qual faz parte, bem como das implicações referentes à tais relações. Entende-se que a cultura indígena é rica em conhecimentos que podem agregar aos conteúdos escolares maior significância e atribuir aos membros das comunidades, valorização cultural e reconhecimento identitário. Dessa forma, as pesquisas investigadas trabalharam conhecimentos específicos em comunidades diferentes e demonstraram um resgate cultural importante e valioso para futuras gerações, que foi desde o conhecimento medicinal das plantas à produção de remédios para as doenças que acometem as comunidades em determinados períodos. Ademais, a proposta do calendário cultural vai além de um resumo das atividades que as comunidades apresentam ao longo do ano, sendo um resgate de sua cultura, seus costumes e sua identidade enquanto povos indígenas.

**Palavras Chave:** Calendário Cultural; Teoria da Atividade; Pesquisa; Cultura Indígena.



## ABSTRACT

### **INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND PEDAGOGICAL INNOVATION WITH THE SOCIONATURAL CALENDAR AND THE INTERCULTURAL INDUCTIVE METHOD: CHALLENGES AND RESPECTIVES**

Author: Juliana Rodrigues Clementino

Advisor: Prof. Mg. José Linares

This study was to analyze, from the perspective of the Intercultural Inductive Method, ten end-of-course papers from the degrees offered by the Insikiran Institute, which address the theme of proposing the construction of a Cultural Calendar in indigenous communities in Roraima. It is an analysis based on Activity Theory, derived from the studies of Vygotsky and later developed by Leontiev and his followers, which deals with the relationships between human beings and the nature of which they are part, as well as the implications related to such relationships. . It is understood that indigenous culture is rich in knowledge that can add greater significance to school content and give community members cultural appreciation and identity recognition. In this way, the research investigated worked on specific knowledge in different communities and demonstrated an important and valuable cultural rescue for future generations, which went from the medicinal knowledge of plants to the production of medicines for diseases that affect communities in certain periods. Furthermore, the purpose of the cultural calendar goes beyond a summary of the activities that communities present throughout the year, being a rescue of their culture, customs and identity as indigenous peoples.

**Keywords:** Cultural Calendar; Activity Theory; Search; Indigenous Culture.

## LISTA DE SIGLAS

|                |   |
|----------------|---|
| UFRR.....      | Universidade Federal de Roraima   |
| URSS.....      | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas                                       |
| TA.....        | Teoria da Atividade   |
| AIDSESP.....   | Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva<br>Peruana                       |
| FORNABIAP..... | Formação de Professores Bilíngues para a<br>Amazônia Peruana                      |
| CF/88.....     | Constituição federal de 1988  |
| PCN.....       | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| FUNAI.....     | Fundação Nacional do Índio  |
| MEC.....       | Ministério da Educação  |
| PROLIND.....   | Programa de Apoio à Formação Superior e<br>Licenciaturas Interculturais Indígenas |
| SECAD.....     | Secretaria de Educação Continuada,<br>Alfabetização e Diversidade                 |
| SESU.....      | Secretaria de ensino Superior   |
| SEED-RR.....   | Secretaria Estadual de Educação de Roraima  |
| RANI.....      | Registro Administrativo de Nascimento de<br>Indígena                              |
| PET.....       | Programa de Educação Tutorial   |
| OBDUC.....     | Observatório Brasileiro de Educação   |
| PIBID.....     | <i>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à<br/>Docência</i>               |
| LII.....       | <i>Licenciatura Intercultural Indígena</i>  |

## LISTA DE QUADROS

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| Quadro 01 | Situando locais e temas dos trabalhos analisados .....     | 62 |
| Quadro 02 | Resumo do Calendário Cultural da C. I. Do Manoá .....      | 65 |
| Quadro 03 | Resumo do Calendário Socionatural da C. I. Maracanã I .... | 66 |

## LISTA DE IMAGENS

|    |  |    |
|----|--|----|
| 01 | Calendário Socionatural da C. I. Pedra Preta.....  | 72 |
| 02 | Calendário Cultural da C.I. São Miguel da Cachoeira .....                                | 73 |
| 03 | Calendário Socionatural C. I. Vista Alegre .....   | 74 |
| 04 | Calendário Socionatural C. I. Maracanã I .....   | 75 |
| 05 | Calendário Cultural da C. I. Do Ouro .....   | 76 |
| 06 | Calendário das mudanças climáticas da Região da Serra da Lua....                         | 77 |
| 07 | Calendário Socionatural C. I. Sorocaima II .....   | 77 |
| 08 | Os estudantes envolvidos no projeto apresentando a produção do xarope .....              | 82 |
| 09 | Família Wapichana trabalhando em uma das etapas da produção da farinha de mandioca ..... | 83 |
| 10 | Alunos colaborando na produção do beiju .....  | 85 |
| 11 | Aluna virando o beiju .....  | 86 |
| 12 | Capa do calendário construído pelos alunos .....   | 87 |
| 13 | Damurida feita pelos alunos .....  | 89 |
| 14 | Exposição dos trabalhos dos alunos .....   | 90 |

## SUMÁRIO

**La tipografía debe ser ARIAL**

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 16 |
| CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO.....  | 19 |
| 1.1 TEMA .....   | 19 |
| 1.2 1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA .....  | 20 |
| 1.3 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA .....   | 21 |
| 1.4 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO .....  | 22 |
| 1.3.1 PERGUNTA GERAL .....   | 22 |
| 1.3.2 PERGUNTAS ESPECÍFICAS .....  | 23 |
| 1.5 OBJETIVOS.....   | 23 |
| 1.3.3 OBJETIVO GERAL .....   | 23 |
| 1.3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....   | 24 |
| 1.6 HIPÓTESE.....  | 24 |
| 1.7 JUSTIFICATIVA .....  | 25 |
| CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO.....   | 26 |
| 2.1 A TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS ORIGENS .....   | 26 |
| 2.1.1 A TEORIA DA ATIVIDADE E SUA INTERFACE COM O CALENDÁRIO CULTURAL.....                 | 29 |
| 2.1.2 O CALENDÁRIO CULTURAL E SUA APLICABILIDADE .....                                     | 33 |
| 2.1.3 MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL.....   | 38 |
| 2.2 O CALENDÁRIO CULTURAL APLICADO À REALIDADE DAS COMUNIDADES INDÍGENAS RORAIMENSES.....  | 40 |
| 2.2.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA.....   | 40 |
| 2.2.2 A FORMAÇÃO DO DOCENTE INDÍGENA: UM EDUCADOR QUE VALORIZA A CULTURA DE SEU POVO ..... | 46 |
| 2.2.3 Licenciatura Intercultural Indígena (LII) – o contexto roraimense.....               | 49 |
| CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....  | 53 |
| 1.8 3.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS.....   | 53 |
| 3.2 TIPO DE DESENVOLVIMENTO .....  | 55 |
| 3.3 DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA .....   | 56 |
| 3.4 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE CORRELAÇÃO DE DADOS .....                                    | 64 |

|  |    |
|--|----|
| CAPÍTULO IV: DA ANÁLISE DE DADOS ..... | 65 |
| 4.1 DA ANÁLISE DOS DADOS .....         | 65 |
| 4.1.1 DAS OBSERVAÇÕES PONTUAIS.....    | 65 |
| 4.1.2 DOS CALENDÁRIOS CULTURAIS.....   | 75 |
| 4.1.3 DOS CONCEITOS TEÓRICOS.....      | 82 |
| 4.1.3.1 A Teoria da Atividade .....    | 83 |
| CAPÍTULO V: MARCO CONCLUSIVO .....     | 97 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....       | 99 |



*“Todas as coisas compartilham o mesmo sopro: o animal, a árvore, o homem.  
O ar compartilha seu espírito com toda a vida que sustenta.”*

*Sabedoria indígena*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo a realização de uma análise de dez trabalhos acadêmicos que tratam da aplicabilidade da Teoria da Atividade de Vygotsky, sob a forma do Calendário Cultural, em algumas comunidades indígenas roraimenses. O que motivou a escolha por essa temática foi, entre outras razões, a vivência e as experiências que sua elaboradora teve, enquanto membro de uma comunidade indígena de Roraima, pois, ao valorizar as próprias origens e a cultura do seu povo, teve a oportunidade de observar em diversos momentos da vida daquelas pessoas, principalmente na escola, ações que, mesmo de forma não-intencional, relacionam-se às ideias de Vygotsky.

O Calendário Cultural, ou Calendário Socionatural, já era uma realidade nas comunidades indígenas, antes mesmo das concepções teóricas chegarem até lá. Atividades envolvendo toda a comunidade, nas quais eventos naturais são celebrados ou ritualizados antecedem a bibliografia a qual se tem acesso atualmente. Antes mesmo do homem branco colonizar as terras brasileiras, os índios de muitas tribos já conheciam a influência que a lua exerce sobre as águas e nas plantações. Já sabiam curar pelas folhas, já entendiam o ciclo da terra e como cuidar dela.

Dessa forma, analisaram-se alguns trabalhos que tratam, dentre outras temáticas afins, da construção de novas propostas educacionais para as escolas e/ou para as comunidades por meio do método indutivo intercultural, que se basearam nos estudos do Calendário Socionatural/ Cultural. Optou-se pela utilização do termo Calendário Cultural, por haver maior incidência deste nos trabalhos analisados, ainda que ambos, na prática, apresentem significados semelhantes. Para tanto, a análise partiu da identificação das definições conceituais sobre o Calendário Cultural e sua aplicabilidade nas comunidades.



Assim, a presente dissertação encontra-se caracterizada sob uma abordagem qualitativa, trabalhando com uma pesquisa do tipo bibliográfica, uma vez que fundamentou-se na análise de trabalhos acadêmicos oriundos da Universidade Federal de Roraima, UFRR, defendidos e aprovados nos anos de 2014 e 2017, todos do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, sob os cursos de Licenciatura Intercultural, Licenciatura Socionatural e Bacharelado em Gestão Territorial Indígena com habilitação em Agroecologia. Além disso, todos os trabalhos analisados receberam a orientação do Professor Maxim Repetto, uma vez que este seja um dos maiores estudiosos da temática que abordam e, também faça parte do quadro docente dos cursos que originaram os trabalhos ora estudados.

Ao optar pela análise de tais monografias, se teve a intenção de trazer a referida pesquisa para o mais perto possível da realidade. Essa ação possibilitou uma melhor compreensão das análises realizadas nos trabalhos estudados, fornecendo os subsídios que necessários para o registro ora apresentado.

Percebe-se, diante das leituras dos trabalhos monográficos dos alunos do Insikiran, que a temática do Calendário Cultural é uma escolha bastante usual entre os formandos, por resumir, na prática, o que aprendem nos cursos, sob contextos das realidades das comunidades indígenas. Além disso, ao se abordar a realidade indígena por meio da observação e/ou da participação na rotina das comunidades, é possível o reconhecimento da importância da cultura, da preservação das tradições, dos valores e saberes dos povos indígenas, pois, o Calendário Cultural nada mais é do que o conhecimento da vida, da realidade, do mundo, aliado aos conhecimentos formais. Daí o porque de uma Educação indígena que transcenda as paredes da sala de aula e considere, por exemplo, que durante o mês de abril as frutas amadurecem e alimentam os animais silvestres, que engordam e favorecem, por meio da caça, a garantia de alimento por um maior período de tempo (DOUGLAS, 2014). Esse tipo de conhecimento, além de tantos outros, pode auxiliar as comunidades na compreensão e no entendimento da sua própria história.

Nesse sentido, as escolas se tornam pilares de sustentação à aplicabilidade dos Calendários Culturais nas comunidades.

A proposta através do calendário cultural e das atividades realizadas na comunidade, que envolvendo sempre o tema qualidade de vida e

saúde, traz uma nova perspectiva de conhecimento, um novo olhar em que todos podem fazer parte desse processo de ensino e aprendizagem, e construção e conhecimento sem fugir da realidade e nem dos sistemas de ensino imposto pelas secretarias de educação. (DOUGLAS, 2014, p. 44).

Outro aspecto analisado foi que, ao trazer a aplicabilidade do Calendário Cultural às escolas das comunidades, cada um dos autores dos trabalhos explorou, inicialmente de forma padronizada, a rotina e as atividades das comunidades e, posteriormente, de forma mais específica, uma prática naquela comunidade. Dessa forma, Douglas (2014) explorou a produção da farinha de mandioca, Lima (2014), a produção do xarope para doenças respiratórias, Silva (2015), a construção de casas com a madeira extraída na comunidade local, Araújo (2017) e Souza (2017), a fabricação do beijú, Silva (2017), as atividades sociais da comunidade, Souza (2017) as atividades de caça, Clementino (2017), o processo da produção da damurida, Horácio(2017) as pinturas corporais e sua significação e Silva (2017), o processo para fazer o chá de mixiri.

Assim, estruturou-se este estudo em dois capítulos principais, os quais fundamentam-se a Teoria da Atividade e sua interface com o Calendário Cultural, e este, aplicado às realidades de algumas comunidades indígenas roraimenses, mediante a construção de propostas pedagógicas que objetivem o aprendizado e a valorização cultural em suas especificidades naquelas comunidades. Já no segundo capítulo, se trouxe à realidade da formação docente no Insikiran, e a aplicação os projetos e pesquisas dos alunos daquele instituto nas comunidades indígenas roraimenses.

Posteriormente, traz-se, de forma concisa, o processo metodológico utilizado, bem como a análise detalhada dos textos acrescida do ponto de vista da elaboradora sobre a temática. Por fim, as considerações finais realizam um desfecho de tudo o que foi lido e discutido, respondendo aos eventuais questionamentos levantados durante o processo analítico.

Com isso, se pretendeu dar voz aos estudantes indígenas que deram destaque à sua cultura e buscaram rever suas concepções em favor da construção do seu conhecimento.

## **CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO**

### **1.1 TEMA**

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COM O CALENDÁRIO CULTURAL E O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

### 1.2 1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Conceitos como os da Teoria da Atividade e do calendário cultural podem parecer muito teóricos e distantes quando nos vemos em meio à floresta e à uma comunidade indígena, que dela tira seu sustento e que com ela aprende desde o princípio dos tempos. Contudo, a mesma comunidade indígena que vive diferentes eventos relacionados à natureza e às suas crenças e hábitos culturais, é aquela que vivencia tais conceitos, na prática.

Temos aprendido muito com as comunidades indígenas. Uma das principais aprendizagens que temos tido e que ainda nos falta muito para podermos afirmar que já sabemos o que fazer é a prática do respeito à natureza e aos seus limites. Os povos indígenas possuem um respeito pelo meio ambiente e pelos recursos naturais, pelos ciclos da vida que a natureza lhes apresenta e pela preservação dessa vida, coisa que aos não-índios ainda é uma dificuldade.

A Educação Indígena ora praticada nessas comunidades segue as normativas da Lei de Diretrizes e Bases Nacional - LDBN (BRASIL, 1996), mas procura dialogar com a cultura local e trazer os conteúdos programáticos para a realidade das vidas das comunidades. É sobre isso que a maioria dos trabalhos ora analisados trata, promover a construção de novas propostas educacionais para as escolas e/ou para as comunidades por meio do método indutivo intercultural, que se basearam nos estudos do Calendário Cultural. Desse modo, a escolha da presente temática abordada mostra-se relevante para a fluência de um diálogo que se supõe poder estabelecer entre a Teoria da Atividade, o Método Indutivo e o Calendário Cultural. O que resulta na riqueza cultural que as comunidades estudadas demonstram por meio de seus eventos socioculturais, da sua religiosidade, da sua culinária, dos seus hábitos.

### **1.3 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA**

Partindo do fato de que sou indígena, nascida e criada em uma comunidade da qual me orgulho e procuro nunca me afastar, mantendo laços culturais sempre avivados e passando esses costumes para meus descendentes, me interessei em saber se os costumes que minha comunidade tinha em ritualizar eventos naturais, tornar o ciclo da terra algo muito importante na vida da nossa comunidade, respeitar a hora certa de caçar determinados

animais ou de pescar alguns tipos de peixes, eram compreendidos da mesma forma por outras comunidades indígenas, ainda que de outras etnias.

Foi assim que a vida me levou a cursar a Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Roraima, onde aprendi muito e voltei meu interesse aos estudos da Teoria da Atividade e do Método Indutivo. Trabalhei e ainda trabalho com a Educação Indígena e percebo que é realmente necessário associar os conteúdos programáticos, independentemente da série, aos conhecimentos e experiências locais, conservando os valores e os princípios dos indígenas.

Associando esses conceitos e a vontade de compreendê-los melhor e mais claramente, traçando um paralelo entre as diferentes formas de se ver e tratar um evento natural por diferentes perspectivas, foi que me dei conta da importância que representa o calendário Cultural também para a Educação Indígena.

Dessa forma, levantou-se a seguinte problemática:

**Como a aplicabilidade da Teoria da Atividade de Vygotsky sob a forma do calendário cultural retratado por algumas comunidades indígenas roraimenses é tratado em alguns trabalhos acadêmicos oriundos da Universidade Federal de Roraima?**

## **1.4 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO**

### **1.3.1 PERGUNTA GERAL**

**Como a aplicabilidade da Teoria da Atividade de Vygotsky sob a forma do calendário cultural retratado por algumas comunidades indígenas roraimenses é tratado em alguns trabalhos acadêmicos oriundos da Universidade Federal de Roraima?**

### 1.3.2 PERGUNTAS ESPECÍFICAS

- Quais são os principais conceitos sobre a Teoria da Atividade de Vygotsky?
- Pode a Teoria da Atividade ser aplicada nos calendários culturais em algumas comunidades indígenas roraimenses?
- Como ocorre na prática o uso do calendário cultural pelos povos indígenas roraimenses estudados?
- Como a natureza influencia na vida cotidiana dos indígenas e como estes a percebem sob diferentes aspectos?

## 1.5 OBJETIVOS

### 1.3.3 OBJETIVO GERAL

Analisar como a aplicabilidade da Teoria da Atividade de Vygotsky sob a forma do calendário cultural retratado por algumas comunidades indígenas

roraimenses é tratado em alguns trabalhos acadêmicos oriundos da Universidade Federal de Roraima.

#### 1.3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir conceitos acerca do calendário cultural.
- Problematizar a aplicabilidade da teoria da Atividade nos calendários culturais de algumas comunidades indígenas roraimenses;
- Analisar como ocorre na prática o uso do calendário cultural pelos povos indígenas roraimenses estudados;
- Perceber como a natureza influencia na vida cotidiana dos indígenas e como estes a percebem sob diferentes aspectos.

#### 1.6 HIPÓTESE

Diante das questões levantadas, formularam-se as seguintes hipóteses:

- As comunidades indígenas envolvidas nos trabalhos analisados vivenciam seus calendários culturais de maneira prática, sem ter a fundamentação dos



conceitos presentes nas Teorias da Atividade e do Método Indutivo Intercultural.

- Mesmo de maneira inconsciente, os indígenas lançam mão dos princípios das Teorias da Atividade e do Método Indutivo Intercultural em seus calendários culturais, experienciando-os na prática.
- Os calendários culturais variam de comunidade para comunidade, uma vez que dependem da própria localidade, do ambiente, dos costumes, sendo individualizados e atendendo as experiências e crenças de cada comunidade estudada.
- As comunidades sentem a influência direta da natureza em seu dia-a-dia, evidenciando uma relação intrínseca e interdependente entre ambos, mantendo um relacionamento de respeito aos limites e condições de cada um.

## **1.7 JUSTIFICATIVA**

Não sou indígena porque carrego os traços da minha etnia. Sou indígena porque tenho em mim vivências e princípios arraigados num relacionamento com a comunidade onde nasci e cresci. Trago comigo a preocupação pela

preservação das nossas tradições e da forma como nos relacionamos com a natureza. Também me preocupa a forma como os mais jovens aprendem sobre si, formam suas identidades, percebem o mundo a sua volta.

Este trabalho se justifica pela sua importância em querer mostrar que cada comunidade é única e é igualmente importante entre os povos indígenas, e que suas tradições, rituais, costumes, culinárias e maneiras de se relacionar com o meio ambiente são princípios mais antigos que as teorias que estudamos e que regem suas rotinas.

Os trabalhos analisados formam diferentes propostas sob a mesma abordagem: a de se construir de maneira coletiva e concreta, um calendário cultural/socionatural das comunidades, onde estejam presentes todos os eventos anuais que influenciam nas suas rotinas e vivências.

Desse modo, justifico a presente pesquisa por ainda entender a importância de se manter também um conhecimento epistemológico sobre o que acontece nas comunidades em questão. Assim, traçar um cenário no qual as Teorias da Atividade e do Método Indutivo Intercultural se cruzam com a concretização das vivências das comunidades estudadas em trabalhos realizados por estudantes também indígenas, evidencia um reflexo do que se percebe como a educação superior voltada para os povos indígenas e poderá vir a estimular mais pesquisas relacionadas com a temática ora abordada.

## **CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO**

### **2.1 A TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS ORIGENS**

Libâneo (2007, p. 1) afirma que Vygotsky deu início às suas pesquisas Instituto Estatal de Medicina de Moscou, na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS, na década de 1920, na área da Podologia, termo aplicado à Psicologia Infantil pelos russos, em virtude de estes considerarem a denominação “psicologia” um termo burguês e decadente. Esse tema “[...] deveria estudar o percurso do desenvolvimento da criança nas suas etapas pré-escolar e escolar, servindo de apoio clínico e metodológico para a pedagogia e para didática escolar” (ROJAS; SOLOVIEVA, 2009, p. 13).

Os estudos russos na área da Podologia, de acordo com Grymuza e Rego (2014, p. 118), foram fundamentos para a distinção entre as crianças daquele país em grupos, conforme suas capacidades intelectuais. Esses grupos segregavam as crianças consideradas mais atrasadas, as enviando para escolas específicas. Todavia, a Podologia não perdurou nem mesmo por uma década, uma vez que, com a morte de Vygotsky, as pesquisas a ela relacionadas restringiram-se a testes psicométricos e quantitativos, vindo, não muito depois a extinção pelo então Partido Comunista. Porém, as pesquisas da Podologia possibilitaram a Vygotsky, ainda em vida, as bases que necessitava para fundamentar a Teoria Histórico-Cultural.

Essa sólida e densa teoria é considerada como inacabada, uma vez que seu autor não teve tempo suficiente de finalizar suas ideias centrais. No entanto, deixou pesquisas e fundamentos importantes para que os seus colaboradores e seguidores continuassem os estudos, proporcionando o desenvolvimento de várias vertentes e linhas de pesquisa (GRYMUZA e REGO, 2014, p. 118).

Seus estudos se realizaram conjuntamente a vários pedagogos e psicólogos considerados como a elite acadêmica russa. Dentre esses pesquisadores, estavam A. N. Leontiev e A. R. Luria, com quem Vygotsky trabalhou entre 1924 e 1934 “vindo a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação a temas como a origem e desenvolvimento humano e a aprendizagem”. Lima (2014) pondera acerca da Teoria Histórico-Cultural, que esta apresenta um caráter social, e que, ao ser relacionada à educação a torna coletiva e não individual, como à época se entendia.

Posteriormente, Leontiev desenvolveu estudos mais aprofundados focados na atividade humana. Esses estudos se tornaram referência conceitual

na abordagem histórico-cultural, sob a liderança de Leontiev e deram origem à formulação da Teoria da Atividade. Tal teoria recebeu, posteriormente, a ampliação por meio de estudos específicos de Boyovich, estudioso da Psicologia da Personalidade, Galperin, da Psicologia Infantil, Elkonin, da Psicologia do Desenvolvimento, Levina, da Psicologia da Educação e Zaporoyetz, que estudava a Psicologia da Evolução. Contudo, somente em um terceiro momento ocorreu a disseminação da Teoria Histórico-Cultural, para o Norte europeu e para as Américas (LIBÂNEO, 2007, p. 2).

Segundo Almeida (2017, p. 14) “Leontiev (1981), acreditava que, ao invés da consciência, a atividade deveria ser o objeto de estudo, sob a justificativa de que a consciência consiste num reflexo subjetivo de uma realidade objetiva”. Sob esse pensamento, a consciência é um produto da atividade.

[...] Para Leontiev, o papel da atividade prática dos sujeitos, as relações práticas com o mundo eram mais importantes do que os processos de comunicação, pois, para ele, a comunicação se dá na atividade prática (NÚÑEZ, 2009, p. 63).

Já no final da década de 1980, a Teoria Histórico-Cultural, enquanto objeto de estudo teve destaque com a chamada terceira geração.

A principal referência desta geração é a obra de Yrjö Engeström, da Universidade de Helsinki (Finlândia). Engeström fundou o Center for Research on Activity (CRADLE), que chegou a formar dezenas de doutores com pesquisa sobre TA (Lemos, Pereira-Querol & Muniz, 2013). (ALMEIDA, 2017, p. 14).

Para Almeida (2017), a terceira geração apoiou-se sobre a concepção de sistemas de atividades, que podem ou não assumir a forma de organismos ou entidades formais como hospitais ou escolas, ou mesmo informais como uma família ou um grupo comunitário.

O ponto mais sofisticado desta abordagem consiste na análise das relações entre sistemas de atividades. É muito provável que o papel das próximas gerações seja desenvolver novos conceitos para melhor explicar as complexas relações entre sistemas de atividades (Engeström, 2009). Isto certamente exigirá uma postura eclética em relação a todas as versões já apresentadas da TA. (ALMEIDA, 2017, p. 14).

Leontiev situou sua concepção de atividade na Teoria Histórico-Cultural, responsabilizando-a pelo desenvolvimento das funções psíquicas dos indivíduos. Dessa forma, entende-se que:

[...] Para Leontiev, o papel da atividade prática dos sujeitos, as relações práticas com o mundo eram mais importantes do que os processos de comunicação, pois, para ele, a comunicação se dá na atividade prática (NÚÑEZ, 2009, p. 63).

Nesse sentido, Grymuza e Rego (2014, p. 121) entendem a Teoria da Atividade como um instrumento usado para explicar, entender, justificar a relação do ser humano sobre o ambiente e, como tal relação pode resultar na produção do conhecimento. Acerca disso, explica Vygotsky (2009):

“[...] que o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade nunca poderá desenvolver em si mesmo aquelas qualidades, aquelas rupturas que surgirão como resultado de seu desenvolvimento histórico e da humanidade”<sup>10</sup> (VIGOTSKY, 2009, p. 51).

Grymuza e Rego (2014) ponderam que a Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev e fundamentada nos estudos de Vygotsky, relaciona-se com as teorias vygotkianas ao defender que “ o homem se desenvolve porque precisa se relacionar com o meio em que está inserido para satisfazer a alguma necessidade pessoal”, e como consequência, constrói conhecimento.

### 2.1.1 A TEORIA DA ATIVIDADE E SUA INTERFACE COM O CALENDÁRIO CULTURAL

De acordo com Repetto (2018, p. 29), os autores da Teoria da Atividade entendem que as relações entre a sociedade e a natureza ocorrem a partir das atividades humanas. Nesse sentido, apresentam-se sob uma estrutura interna comum. Contudo, em seu interior, diferentes níveis de compreensão compõem

a as atividades e estes, por sua vez podem ser subdivididos em atividades ações e operações.

*A atividade é orientada pelo objeto e pelo motivo, em um sentido mais amplo e refere-se ao fim social que ela comporta. O nível das ações é orientado pelo objetivo específico 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. As operações são orientadas pelas condições e realizadas por meio de rotinas humanas ou mecânicas e dizem respeito a formas de realizar tais operações (ASBAHR, 2005, CEDRO e MOURA, 2012).*

Repetto (2018, p. 30) considera como exemplos de operações o modo como um indígena lança uma flecha em direção a um pássaro em movimento ou como este lança um anzol à água, o modo como manuseia o barro para fazer seus utensílios, a forma de se realizar determinado procedimento culinário, entre outros. Nesse sentido, o autor percebe a identificação desses procedimentos enquanto portas de compreensão dos povos indígenas e suas visões de mundo, do tempo, da convivência e da sua ação sobre o meio.

Ao se lançar mão das suas concepções acerca da TA, Engeström (1999), afirma que esta tem se difundido internacionalmente desde a década de 1980. Para o estudioso, se trata de um suporte filosófico e multidisciplinar que serve de base para a realização de estudos aprofundados acerca das diferentes formas que as práticas humanas se relacionam com o tempo e o meio. O estudo dessas práticas, utiliza como fundamentação, o conceito de “atividade” defendido por Kuutti (1996) como “uma forma de ação direcionada a um objeto. A transformação desse objeto em um produto é a motivação da própria existência da atividade”.

Dessa maneira, o nível da operação para Leontiev consiste nas rotinas habituais dos indivíduos ou de uma comunidade, que, são associados a uma ação e recebem influência das condições gerais da atividade. Nesse sentido, o nível das operações é inconsciente. Já o nível que corresponde à ação se refere a um processo consciente que o indivíduo ou comunidade realiza em função de um objetivo. No estágio final, o da atividade, Barab et al (2004, p. 204) entende que “(...)um esforço coerente, estável, de prazo relativamente longo e dirigido a uma meta ou a um objeto articulado ou identificável”.

Dessa forma Leontiev (1978) entende que a relação existente entre os níveis de operação e ação se dá pela transformação. Como exemplo, cita o

processo de se aprender a dirigir um automóvel, afirmando que inicialmente, o ato de dirigir é praticado por meio de um conjunto de ações conscientes e objetivas, que, com o passar do tempo, se transformam em ações inconscientes, “automáticas”.

Entretanto, Pontelo e Moreira (2010) ressaltam que os três níveis da atividade, isto é, atividades, ações e operações, não devem ser analisadas em separado, pois, as relações internas que os caracterizam e que existem entre níveis, podem desencadear transformações que surgem no desenvolvimento da atividade. Já em se tratando das relações entre as ações individuais e coletivas, Leontiev (1981) entende que as atividades coletivas formam-se a partir de um somatório de ações realizadas por vários indivíduos do mesmo grupo, sem que, tenham uma relação direta, como exemplifica quando fala de um grupo de caçadores em seus rituais de preparação para a caçada e durante a ação da caçada em si, onde os caçadores, em diferentes posições, com tarefas diferentes, contribuem para uma ação única, abater a caça.

A ação de cada indivíduo, é, para Leontiev, um processo que não mantém relação direta entre objeto da ação e o motivo/meta/objetivo da atividade, que seria uma ação comunitária. Dessa forma, Leontiev percebe o papel dos contextos e ações nas atividades, enquanto Engeström et al (1999) dá um maior foco à contextualização da atividade, evidenciando sua natureza social e coletiva e analisando as relações sujeito/comunidade. Nesse contexto, Engeström acrescenta novos componentes ao sistema de atividade humana.

Para Repetto (2018, p. 30), o modelo de Engeström “nos permite identificar as diferentes dimensões que envolvem a atividade social”, reconhecendo que estas são componentes de um sistema mais amplo “onde as atividades não podem ser compreendidas de forma isolada e independentes entre si” (p. 30). Duarte (2002) pondera que existe a necessidade de análise cautelosa acerca das atividades para que não se criem enganos de análises insuficientes ou excessivas.

Ao se aplicar a TA em pesquisas que trabalham sob o Método Indutivo Intercultural, Repetto (2018, p. 30) aponta a necessidade de se compreender e analisar as atividades sociais de determinada comunidade, identificando em seus calendários sicionaturais suas motivações e conhecimentos, bem como

suas crenças e significações. Para tanto, são escolhidos três elementos que compõem uma atividade: elementos estruturantes, componentes internos e que mediam a relação junto à sociedade e a sequência lógica na qual ocorrem as ações ou processos da atividade.

Para Repetto (2018) ao se aprofundar o entendimento desses elementos, é possível explicitar de uma forma sistemática e metodologicamente organizada, os conhecimentos dos povos indígenas em associação a uma atividade. Desse modo, a fim de analisar os elementos estruturantes, é preciso ter conhecimento das necessidades, dos motivos pontuais e do objeto material que envolvem a atividade. As necessidades dizem respeito às carências ou às ausências que existem nas comunidades, sejam elas materiais, espirituais ou sociais. Essas ausências são o cerne das motivações para a realização da atividade. Os motivos pontuais são causas imediatistas, motivações que impulsionam um comportamento específico da comunidade. Já o objeto material é aquilo que a atividade busca concretizar, podendo apresentar-se sob a forma de um objeto concreto ou de uma ação subjetiva de conscientização da comunidade.

Portanto, ao perceber que esses componentes formam os elementos estruturantes, percebemos a organização composicional da atividade. Contudo, para compreender as partes internas da atividade se faz necessária a compreensão dos seus elementos formadores, tais como: Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Sujeitos, Instrumentos, Comunidade, Regras, Divisão do Trabalho e Resultados Esperados.

O Objetivo Geral é a indicação ampla do que se pretende com a aplicação da atividade, enquanto os objetivos Específicos se traduzem nas finalidades pontuais, específicas que estruturam os objetivo geral, que se organizam sob um sequência lógica que em um momento seguinte, serão a indicação do passo-a-passo a ser seguido na realização das operações. Quanto ao sujeito, este se refere ao indivíduo/comunidade que realiza a atividade, enquanto os instrumentos são as ferramentas que os sujeitos lançarão mão para a realização da atividade. A comunidade é o grupo de indivíduos que, direta ou indiretamente, participam no processo da atividade. As regras são o conjunto de princípios que devem ser estabelecidos e respeitados pelos membros da comunidade. A divisão de trabalhos é a forma como a comunidade se organiza em torno das



responsabilidades atribuídas entre homens, mulheres, crianças, por faixa etária, região, lugar de moradia, etc. Os resultados esperados são o que se espera atingir mediante o processo da aplicação da atividade.

O esquema de Engeström sintetiza esses elementos, como Passoni (2012) explica a relação em que um dos elementos se relaciona com os outros em formação de uma triangulação dinâmica e com “diferentes pontos de interseção e articulação”.



O modelo do sistema de atividade

Figura 2. O modelo do sistema de atividade. Fonte: Engeström (1987, p. 78).

Fonte: COLE & ENGESTRÖM, 1993

Destarte, a relação em nível primário que se dá entre sujeito e objeto que era anteriormente mediada pelos objetos na teoria de Vygotsky, é complementada com a presença de elementos secundários mas muito importantes, como a comunidade, as regras, a divisão do trabalho e o conjunto dos processos busca a concretização de um resultado comum a todos. Partindo dessa premissa, é possível explicar e refletir acerca dos conhecimentos indígenas, de acordo com Gasché orientado no desenvolvimento de sua técnica do calendário cultural.

### 2.1.2 O CALENDÁRIO CULTURAL E SUA APLICABILIDADE

De acordo com Feitosa (2015, p. 89), “o calendário cultural é uma técnica de sistematização das relações socioambientais”. Tal técnica teve sua origem no Peru e foi idealizada e aplicada, inicialmente, por José Gasché, antropólogo e linguista suíço, que mantém relações de filiação junto ao Instituto de Investigações da Amazônia Peruana, IIAP, e que atualmente tem trabalhado com os povos da Amazônia peruana sobre essa temática.

Contudo, Gasché (2013) firmou parcerias com diversos professores e pesquisadores sobre a aplicabilidade do calendário cultural, além de outras questões concernentes à interculturalidade e à Educação Indígena. Universidades brasileiras, como a Universidade Federal de Roraima, que através do professor e pesquisador Maxim Repetto, introduziu a técnica do calendário cultural e do Método Indutivo Intercultural nos cursos de formação superior indígena. Acerca da adesão de novos pesquisadores à seus estudos, Gasché (2013, p. 18) aponta a importância de que as Universidades compreendam e lancem mão de suas técnicas:

*En México, gracias a la iniciativa de un grupo de maestros comunitarios chiapanecos de la Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM) e independientes, y por la comprensión y compromiso de docentes universitarias mexicanas entre las que se encuentran María Bertely (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS DF), Rossana Podestá (Universidad Pedagógica Nacional UPN Puebla), Érica González (CIESAS Oaxaca), Uli Keyser –UPN–Michoacán. En Brasil, gracias a la colaboración de Maxim Repetto (Universidade Federal de Roraima UFRR), Marcia Spyer (Universidade Federal de Minas Gerais UFMG) y Jucimar Dos Santos (Universidade Nacional do Estado de Bahia UNEB)(GASCHÉ, 2013. p.18).*

A proposta da técnica do calendário cultural e da interculturalidade, parte, de acordo com Ramos (2013, p. 33) “do suposto teórico de que as sociedades da floresta Amazônica vivem um sistema de vida em que a cultura depende diretamente do meio ambiente no qual o grupo vive”. Dessa forma, sociedade e cultura se tornam inseparáveis em função da necessidade de adequação ao contexto, ou seja, ao meio ambiente.

Assim, a concepção de cultural sofre mudança, de forma evolutiva, adotando o conceito de “socionatureza”, uma vez que a própria cultura, de acordo com Gasché e Mendoza (2011), responde de forma direta, pelo aspecto que envolve as atividades sociais que geram interação com a natureza.

Desse modo, a proposta do calendário cultural dedica-se fundamentalmente às realizações das atividades comunitárias em integração com os seus contextos naturais ambientais. Sobre o objeto do calendário cultural, Carvalho et al (2013) define os principais indicadores do calendário cultural como sendo divididos em sete principais agrupamentos de conhecimentos e atividades. O primeiro indicador que o calendário cultural

considera é o das atividades da comunidade, dividindo homens e mulheres por faixa etária, isto é, jovens, adultos e idosos. Para Repetto (2018, p. 22)) este indicador é considerado como ponto-chave para as pesquisas que envolvem o Método Indutivo Intercultural, uma vez que permite ao pesquisador a identificação e a análise dos conhecimentos indígenas associados às atividades e aos trabalhos.

O segundo indicador refere-se especificamente às atividades realizadas pelas crianças da comunidade, que também são divididos em meninos e meninas e também por suas etapas culturais de crescimento. Sobre esse indicador, Repetto (2018, p. 22) aponta que:

Identificando as atividades realizadas por meninas e/ou meninos, de acordo com as faixas etárias, buscamos entender como na cultura e língua de cada povo se compreende e explica o processo de formação e socialização das pessoas (REPETTO, 2018, p. 22).

Ainda sobre o segundo indicador, há que se considerar também todos os educandos das comunidades indígenas, uma vez que “se pode aplicar em todas os níveis e modalidades escolares, por exemplo, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Repetto (2018) explica que dessa forma se pode compreender melhor e mais claramente o mundo social e simbólico dos estudantes, o que pode ser um norte orientador para a construção de novas propostas educativas e políticas públicas educacionais para a educação Indígena, chaves para a transdisciplinaridade, que levam à construção do conhecimento e à reflexão na escola.

Os indicadores seguintes são correspondentes ao terceiro e quarto agrupamentos, referindo-se, respectivamente ao entendimento e às atividades sobre a Astronomia e ao Clima, respectivamente.

O indicador astronômico diz respeito aos conhecimentos que os povos indígenas construíram ao longo do tempo acerca dos corpos celestes, e sobre os fenômenos relacionados a eles. Seus entendimentos e relação de crenças sobre a lua, as estrelas, o sol, os cometas, os eclipses lunares e solares, entre outros.

Já os indicadores climáticos devem, conforme Repetto (2018, p. 23), contemplar os diversos fenômenos climáticos que a comunidade conhece e

enfrenta, associados às diferentes estações do ano, aos diferentes períodos de temperaturas (calor e frio), tempos de chuva e de estiagem, etc; tudo em função do estudo dos conhecimentos indígenas. Não se trata, no entanto de se identificar quando ocorre o verão ou quando acabam as chuvas e sim, identificar e relacionar as categorias e concepções culturais próprias daquelas comunidades, os vocabulários que usam para designá-los e suas significações em cada língua, em cada ação diante do clima ao longo do ciclo anual.

O quinto indicador diz respeito à fauna, ou seja, aos animais e insetos silvestres (aquáticos, terrestres, aves e anfíbios) e domésticos (criações de animais pela própria comunidade). Implica, portanto, no registro e reflexão acerca da diversidade de animais silvestres e de criação e sua relação com os indicadores das atividades humanas. Sob esse aspecto, não é interessante que se realize um levantamento de todos os animais e sim a compreensão das relações existentes entre esses animais e as atividades humanas, ampliando o conhecimento sobre sociedade e natureza.

O sexto indicador aborda a flora silvestre, isto é, os vegetais, sendo a flora silvestre (mata ciliar, lavrado, floresta, etc.), as roças, as capoeiras, as ervas medicinais, os pomares, a madeira (extração e utilização em construções e artesanatos), entre outros aspectos relevantes a esse grupo.

Por último, o indicador referente aos problemas socioambientais e à saúde tratam de questões de prevenção e cuidados necessários nesse quesito, realizados na comunidade. Esses problemas, nem sempre de fácil identificação, precisam ser considerados na pesquisa que trabalha sob o calendário cultural, uma vez que este tratará de identificar como os membros da comunidade entendem e lidam com esses problemas de saúde. Tais problemas, podem apresentar-se transversalmente, podendo percorrer mais de um dos indicadores.

Nesse sentido, Repetto (2018, p. 25) ressalta que o último indicador serviu e ainda serve de aporte para diversas pesquisas realizadas na UFRR, diante do desenvolvimento de Pesquisas com o Método Indutivo Intercultural. No mesmo sentido, o autor denota ainda que o trabalho com o calendário cultural fornece subsídios para o entendimento das relações dos povos indígenas com a natureza da qual são parte integrante e convivem de maneira harmoniosa,

oferecendo uma “visão panorâmica da comunidade, servindo como um diagnóstico socioambiental” (REPETTO, 2018, 25).

As pesquisas realizadas com o Método Indutivo intercultural, envolvendo a técnica do calendário cultural, geralmente realizam-se a partir da observação da rotina das comunidades por um período de, no mínimo doze meses, para que o pesquisador tenha acesso às informações necessárias ao fechamento do ciclo anual da comunidade pesquisada. Nesse sentido, Ramos (2013) entende a importância do período de observação para o correto levantamento dos indicadores ao longo do ano, para que o pesquisador obtenha um “panorama geral das atividades que a comunidade realiza, já aparecendo os conhecimentos culturais específicos associados à elas” (p. 31).

Feitosa (2015, p. 90) percebe assim, que a lógica presente no calendário cultural, também denominado calendário Socionatural (homem e natureza), está fundamentada na sistematização da rotina das atividades diárias e suas relações socioespaciais, isto é, as relações existentes entre a comunidade e a natureza, o quanto e o como essas relações são consideradas nas ações da comunidade. Tais pesquisas evidenciam as relações homem/natureza, “e as transformações que ocorrem no espaço geográfico no decorrer dos ciclos anuais” (FEITOSA, 2015, p. 90). A esse respeito, Gasché e Mendoza (2011, p. 66) ressaltam que para as comunidades indígenas, os elementos naturais presentes no ambiente onde coexistem, não se traduzem apenas em matérias e sim em elementos com os quais se faz necessária a convivência harmoniosa, sem que a interação humana o prejudique.

*Una manera de entrar en este ámbito de conocimientos bosquesinos es establecer el calendario bosquesino de una comunidad en el cual se inventaría, mes por mes, los fenómenos astronómicos, climáticos, hidrológicos y biológicos que se suceden a lo largo de un año, vinculándolos con las actividades sociales cuya realización se orienta en la aparición y duración de estos fenómenos (GASCHÉ; VELA, 2011, p. 66).*

Portanto, para os povos indígenas, a vida em comunidade é intrínseca à natureza, isto é, as relações de modo geral, sociais, de trabalho, com os elementos e fenômenos, se fundamentam na capacidade de utilização do espaço natural no qual se inserem de forma a construir e desenvolver saberes.

### 2.1.3 MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL

O Método Indutivo Intercultural é uma proposta defendida por Jorge Gasché, que, de acordo com Silva (2016, p. 71), o chama também de proposta educativa intercultural, que surgiu com o objetivo de “se formalizarem algumas pedagogias indígenas dos povos da região amazônica peruana”. Inicialmente, segundo Gasché e Vela (2012), o Método Indutivo Intercultural derivou-se da união de várias pesquisas, desenvolvidas fundamentalmente com os povos Shipibo e Bora.

A formalização desse novo modelo denota um agrupamento de experiências e de conhecimentos que os povos nativos desenvolvem em termos educacionais. É possível se supor, dessa forma, que o método desenvolvido por Gasché (2008) possa ter seus fundamentos intimamente relacionados às experiências do próprio pesquisador junto aos povos indígenas da Amazônia peruana. Contudo, essa formatação metodológica seria adequável à qualquer contexto, podendo ser aplicados tanto na formação de professores, quanto nas ações pedagógicas da prática nas escolas indígenas.

A respeito da formação docente indígenas, cabe aqui salientar que o Método indutivo intercultural foi desenvolvido com o intuito de auxiliar na formação de educadores indígenas ‘vinculados à AIDSESEP, no curso de Formação de Professores Bilíngues para a Amazônia Peruana (FORNABIAP)” (SILVA, 2016, p. 71), tendo esse empirismo da proposta do Método Indutivo intercultural se desenvolvido entre os anos de 1987 e 1997 e logo sendo interrompido porque ocorreu a oficialização da proposta no currículo da formação dos professores indígenas.

Contudo, o Método Indutivo intercultural foi desenvolvido posteriormente, em seus moldes originais, no México, na UNEM/EI, entre os professores indígenas daquela universidade, sendo difundida com sucesso para o restante daquele país.

Sendo o Método Indutivo Intercultural um método contextualizado social e politicamente, nas práticas educativas, estabelece vínculos entre a educação da escola regular, as comunidades indígenas, a natureza e a sociedade em geral.

Diante das experiências com as atividades sociais que vinham sendo aplicadas nas comunidades peruanas e mexicanas Gasché evidenciou como os elementos estruturantes da proposta podem permear o ambiente escolar, levando professores, alunos e comunidade escolar à reflexão crítica sobre seus contextos, aplicando sobre o Método, suas leituras de mundo, suas práticas sociais, apontando novas reflexões, novas formas de ensinar e aprender, que incorporem os seus contextos, , conforme as designações das próprias comunidades, através de uma linguagem que se aproxime do dia-a-dias dos membros da comunidade, em especial das crianças e dos jovens. Dessa forma,

Gasché (2008) estabeleceu os parâmetros para a viabilização das suas experiências que viveu na Amazônia Peruana para que estas passassem a compor um projeto educacional maior, que pudesse ser aplicado nas escolas indígenas de outras comunidades espalhadas em outros países, como por exemplo, o Brasil.

Enquanto método, o Método Indutivo Intercultural encontra-se estruturado e embasado nas teorias Vigotskianas, considerando concepções de historicidade e dos processos de desenvolvimento das interações e do comportamento humano. Dessa forma, suas ações são voltadas para o entendimento das atividades de interação humana, que decorrem das suas experiências e das suas realidades nas quais estão inseridos.

Para Bertely Busquets (2008), a prática educativa que envolve as comunidades indígenas inclui ainda a compreensão das crenças e do mundo espiritual. Os povos indígenas respeitam e convivem com um contexto místico, que muitas vezes não é percebido por quem não é parte daquela realidade. No entanto, o Método Indutivo Intercultural contempla essa consideração através do enfoque da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Todavia, não adota essa teoria em sua totalidade, apenas centralizando seu foco nas concepções do desenvolvimento das atividades e das relações humanas com o seu meio.

## **2.2 O CALENDÁRIO CULTURAL APLICADO À REALIDADE DAS COMUNIDADES INDÍGENAS RORAIMENSES**

### **2.2.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA**

“Apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio os povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional quanto internacional”

Professor Enilton André da Silva, Wapixana/RR



Conforme Sobrinho et al (2017, p. 59), “a educação indígena organiza-se em processos tradicionais de aprendizagem que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia”. Para as autoras, esses ensinamentos eram, desde o princípio, passados pelas gerações de forma oral, na convivência diária, durante cerimônias e/ou rituais, na transmissão das lendas e ainda nas diferentes formas em que cada comunidade está estruturada.

Sobre isso, Pereira e Franco (2010, p. 03) observam que as comunidades indígenas costumam, geralmente, educar por meio de sua cultura e de seus legados sociais. Discorrem acerca das diferentes formas de educar indígenas, que envolvem “simbologias empregadas nos rituais, nas festas, nos sacrifícios, no meio da sobrevivência e nas formas de convivência” (p.03). Dessa forma, é possível compreender que, ainda que de forma diferenciada do modelo “colonizador” que lhes foi imposto, os indígenas, em suas diferentes comunidades, já possuíam um sistema educativo próprio, que visava a transmissão dos costumes e conhecimentos através das gerações, costume que é mantido até os dias atuais.

Assim, Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 55) denotam que, mesmo vivenciando ricamente sua cultura, os povos indígenas sofreram dos colonizadores um processo que os subjugou e se impôs em todos os aspectos, especialmente os educacionais. Contudo, mesmo diante dessa imposição, lograram êxito em preservar algumas tradições, princípios e valores.

A educação escolar indígena no Brasil foi imposta aos povos originários desde os primórdios da colonização com o intuito de catequizá-los e civilizá-los. No entanto, coerentes com suas cosmologias, esses povos mantiveram um modo próprio de educação (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, P. 55).

Entende-se que esses povos aprenderam a conviver com uma cultura que lhes foi imposta, mas, mantiveram um modo particular de educar, por vezes mesclando a sua cultura à dos colonizadores, por vezes adaptando-a, por outras, recriando-a (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010). Para Ferreira (2009) a compreensão e a perspectiva histórica indígena possibilitaram uma trajetória produtiva que articula essa relação ensinar/aprender com os saberes que vêm da própria comunidade.

Um dos aspectos dessa convivência está em considerar o contexto no qual estão/são inseridos como fonte de aprendizagem. Trata-se de entender o

mundo a sua volta como parte de sua vida e a relação mantida com esse mundo torna-se um meio para entendê-lo. Nesses termos, é possível realizar uma conexão entre o modo de educar/aprender indígena com as teorias sociointeracionistas de Vygotsky, uma vez que para este, a aprendizagem e o conhecimento são construídos a partir das relações estabelecidas entre o homem e o meio. Portanto, é plausível dizer que a Educação Indígena sofreu diferentes processos, mas, manteve a sua essência, e pode ser apoiada, ainda que de forma não-intencional, nas teorias de aprendizagem de Vygotsky.

Desse modo, Albuquerque et al (2012, p. 12) interpretam que a origem da educação indígena se relaciona com a história do Brasil por meio, inicialmente, da dominação, passando pela integração e homogeneização cultural e, mais atualmente, culminando no pluralismo cultural. Sob o aspecto legal, a educação Indígena atravessou e ainda atravessa vários processos de aceitação e reconhecimento. Nesse sentido, Albuquerque et al (2012) ressaltam que:

Essas tendências formam a base política de governo que é desenvolvida a cada etapa da história do país. A ideia de integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final da década de 1980, quando um novo marco se constrói com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (ALBUQUERQUE et AL, 2012, p. 12).

Diante disso, percebe-se que a Constituição Federal de 1988, doravante CF/88, foi um marco para a educação indígena, uma vez que foi por meio dela que foram estabelecidos e assegurados aos indígenas os seus direitos aos seus costumes e “ao uso das línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem” (ALBUQUERQUE et AL, 2012). Assim sendo, a CF/88 estabelece em seu capítulo VII – Dos Índios, o direito à alteridade cultural.

Título VIII – Da Ordem Social - Capítulo VIII – Dos Índios  
Art. 231 São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.  
Art. 232 Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, Grupioni (2005) argumenta que a CF/88 abandona a postura integracionista que via as comunidades indígenas “como uma categoria

étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento”. Segundo o autor, a aprovação da nova constituição deixou clara a importância e da alteridade indígena e assegurou-a, isto é, a partir da CF/88 os índios puderam ter “o direito de ser índios e de permanecer como tal” (p. 14).

A comunidade indígena, enquanto parte da comunhão nacional, teve também o direito à educação assegurada, além dos direitos à capacidade processual, ou seja, o direito ao acesso aos processos judiciais aos quais todo o cidadão brasileiro possui. Entretanto, as alterações realizadas nos artigos 78 e 79 da CF/88, determinando que o Sistema de Ensino deveria responsabilizar-se pelo desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para a promoção de uma educação escolar bilíngue e que contemplasse a interculturalidade indígena.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1988).

Já no seu artigo 210, o uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem também ficam sob a responsabilidade do Estado, que deverá proteger tais manifestações culturais. Para Grupioni (2005), esses dispositivos reconceitualizaram os valores escolares pois, priorizam a valorização das línguas e dos costumes indígenas. Para o autor, esse processo oportunizou o desempenho de “um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos” (p. 14).

Esse direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem ensejou mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GRUPIONI, 2005, p.14).

Entretanto, mesmo com as novas diretrizes legais e a inserção dos novos dispositivos no Plano Nacional de educação (Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001), para Lima (2018, p. 63), estes foram implementados pois “o modelo de educação não satisfaz aos interesses da cultura indígena, de modo que sua

prática pedagógica atuava contra eles”. Nesse sentido, Buratto (2017, p. 02) aponta que:

Apesar da legislação nacional e internacional garantir atendimento a todos os cidadãos, na prática são muitas as dificuldades para a implantação desses direitos. As populações indígenas encontram-se em situação de subordinação e exploração econômica e as mais diversas formas de exclusão (BURATTO, 2017, p.02).

A preocupação com a evolução desses programas desenvolvidos revelou a necessidade da criação e implantação de políticas públicas que favorecessem essas comunidades. Tassinari e Gobbi (2017), denotam que, no caso da educação indígena houve uma modificação nos discursos legais em função da movimentação e organização dos grupos e comunidades indígenas em busca dos seus direitos. Dessa forma, os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC, 1997) abordam essa temática identificando a pluralidade cultural como um de seus temas transversais. Assim sendo, estabelecem como objetivos o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural do país, bem como aspectualizá-los frente aos de outras nações, assumindo um posicionamento não-discriminatório, que valoriza as diversidades brasileiras como um todo (culturais, sociais, religiosas, raciais, etc.). Destarte, os PCNs reiteram que as escolas indígenas precisam preservar suas pedagogias próprias. Consideram, portanto:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (BRASIL, 1998, p. 39).

Grupioni (2005) entende que, mesmo com a promulgação da LDB, que instituiu a “Década da Educação” em seu 87º artigo, esta estabeleceu ainda um Plano Nacional de Educação que colocasse em prática suas regulamentações. Para o autor, os direitos conquistados pelos povos indígenas brasileiros, em prol de uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e também bilíngue ainda estão em processo de construção, uma vez que :

Vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais, a começar pelo Decreto 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista (Funai) de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações e sua execução aos estados e municípios. A Portaria Ministerial nº559/91 aponta para a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito a sua manutenção (GRUPIONI,2005).

Corroborando a esse pensamento, Dangelis (2012, p. 24) entende que todo o cenário que a Educação Indígena representa no contexto brasileiro pós anos 1990, início dos anos 2000 serviu para incentivar as discussões acerca das escolas nas aldeias indígenas. Dessa maneira, tal encorajamento impulsionou o próprio sistema educacional na incrementação de ações de formação docente indígena. Essas ações, vem crescendo e se estabelecendo financiadas pelo Governo Federal e pelos governos estaduais, tendo o apoio e o suporte das universidades e de organizações não-governamentais. É o caso da Região Norte do Brasil, mais especificamente no Estado de Roraima, onde as comunidades indígenas vêm traçando um caminho de luta para assegurar sua alteridade e garantir o respeito que merecem da sociedade.

As escolas indígenas do Estado de Roraima atravessaram e ainda atravessam grandes desafios. De acordo com Silva (2018, p. 100), essas escolas ganharam caráter específico e diferenciado através do trabalho e das pesquisas realizadas pelos professores indígenas que atuam nas comunidades. Esses trabalhos trouxeram consigo mudanças no comportamento das comunidades em relação ao “modo de fazer educação” e, conseqüentemente, à perspectiva dessas comunidades diante do próprio contexto indígena.

### 2.2.2 A FORMAÇÃO DO DOCENTE INDÍGENA: UM EDUCADOR QUE VALORIZA A CULTURA DE SEU POVO

De acordo com Fonseca e Nascimento (2008, p. 31), um aspecto primordial para um professor que apresenta preocupação com o desenvolvimento de uma proposta educacional contextualizada e que tenha significado para os indivíduos da comunidade envolvida no processo educativo, seja, seja justamente uma tomada de consciência sobre o meio de aplicação de sua ação, bem como da representatividade da função docente para cada localidade. Trata-se da condição fundamental para que a escola ganhe também novos significados.

Contudo, para que essa atuação docente nas escolas indígenas se concretize efetivamente, se faz necessário que as autoridades responsáveis pela própria Educação Indígena assumam uma postura formadora também para os docentes que atuam nas comunidades, de modo que suas ações se revelem por meio de propostas educacionais que resgatem os valores e valorizem a cultura dos povos indígenas.

Sob um contexto histórico, Lima (2017, p. 159) revela que no ano de 1988, ao final do II Encontro de Professores Indígenas do Mato Grosso, foi elaborado um documento que solicitava que a educação escolar indígena deixasse de ser de responsabilidade da FUNAI, Fundação Nacional do Índio, que até então determinava e normatizava as ações educativas junto aos povos indígenas, e passasse a ser encargo do MEC, Ministério da Educação. O autor argumenta ainda que, “o documento foi importante porque descaracterizava a forma integracionista que a FUNAI dava à educação ‘para os indígenas’” (p. 159).

Desse modo, fundamentado nesse documento, surge em 1991 o Decreto nº 26/1991 que, além de transferir a responsabilidade da Educação Indígena para o MEC, amplia as ações, fundamentado nas reivindicações.

Desde então a coordenação das ações educacionais em terras indígenas foi transferida para o Ministério da Educação, e a execução das ações ficou sob a responsabilidade dos estados e municípios (LIMA, 2017, p. 160).

A ação seguinte foi a formulação da política Nacional de Educação Escolar Indígena, “cuja vertente principal é a **formação diferenciada dos professores indígenas**” (grifo meu), estes, responsáveis tanto pela docência quanto pela gestão das escolas das comunidades indígenas.

Ainda em 1991, na capital do estado do Amazonas, Manaus, foi assinada em um encontro de docentes indígenas, um documento chamado de Declaração dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, que representou um norte para questões referentes à Educação Indígena, não somente em Roraima, como em todo o território brasileiro. Tal declaração compõe o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, que faz parte dos PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais.

Essas políticas públicas, emanadas das organizações e das representações indígenas influenciaram diretamente na formação dos professores indígenas. Nesse sentido, Siems-Marcondes (2014, p. 566) aponta que no Estado de Roraima, onde a representatividade dos povos indígenas é tão ativa, grandes conquistas vêm sendo alcançadas desde o início dos anos 2000.

Lima (2017, p. 162) argumenta que “atualmente existe na Universidade Federal de Roraima, UFRR, o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena.

“A criação de uma instituição que proporcionasse formação superior aos educadores indígenas era um objetivo complexo; contudo, desde o início dos anos 2000, políticas públicas e esforços dos governos e da UFRR, têm promovido progressos para alcançá-lo:

Como, porém, a demanda já era uma solicitação muito antiga dos líderes indígenas, a OPIR a assume como uma das principais reivindicações. Após vários debates entre os próprios professores, e a ajuda de colaboradores não indígenas, os professores conseguem pautar a reivindicação em uma universidade pública federal (LIMA, 2017, p. 163).

Dessa forma, no ano 2000 a UFRR recebeu reivindicações que pleiteavam condições efetivas de acesso e permanência dos indígenas no ensino superior. Assim, uma comissão interdepartamental e interinstitucional foi instituída para preparar um espaço de discussão para as questões dos povos indígenas, além de elaborar a implantação do Ensino Superior Indígena .

Em 2001, a UFRR inaugurou o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, modificado posteriormente, em 2009 para Insituto Insikiran de Formação Superior Indígena, onde desde 2003 já funcionava o curso de Licenciatura Intercultural, destinado à formação dos docentes indígenas. O interesse nessa licenciatura era o trabalho que esses educadores realizariam em suas comunidades, promovendo uma “educação escolar realmente diferenciada e voltada para os projetos de vida específicos das comunidades indígenas. ” (LIMA, 2017, p. 164).

Entretanto, o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, ao longo do tempo, implantou novos cursos, entre eles o bacharelado em Gestão Territorial Indígena e também em Gestão em Saúde Coletiva. Essas conquistas só foram possíveis graças à implementação de políticas públicas voltadas às necessidades das comunidades indígenas de Roraima.



### 2.2.3 Licenciatura Intercultural Indígena (LII) – o contexto roraimense

A promulgação da Constituição Federal de 1988 reconheceu às populações indígenas sua organização social, línguas, crenças e tradições sendo os movimentos indígenas fortalecidos devido às reflexões e discussões geradas nesta década. No que diz respeito à educação dos povos indígenas os direitos conquistados possibilitaram a articulação dos professores indígenas para elaboração de diretrizes básicas na construção de uma escola diferenciada. A Constituição defende ainda que:

*“O ensino fundamental regular assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”*. ISSN 2176-1396.

Posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os povos indígenas passaram a ter autonomia na sua forma de aprendizagem, fazendo o uso de suas próprias metodologias, bem como o uso de suas línguas, uma forma de ensino bilíngue, ficando a seu critério fazer ou não o uso de sala de aula, trazendo consigo novas práticas pedagógicas interculturais e diferenciadas (PONTES, 2017).

Atualmente os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas são realidades em diversas instituições de ensino superior no Brasil e têm como principal objetivo atuar na formação de professores, de acordo com as

habilidades específicas no que tange o ensino-aprendizagem dentro das comunidades. Um dos programas responsáveis pelo suporte as licenciaturas indígenas é o PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais) do Ministério da Educação e Cultura em conjunto com a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU). Em Roraima os convênios financeiros foram firmados com a Secretaria Estadual de Educação e Desportos (SEED-RR) tendo a Fundação Ajuri de Apoio ao Desenvolvimento da UFRR como executora dos recursos financeiros.

Trata-se de um processo relativamente recente, cerca de dez anos de experiência com exemplos de Licenciaturas Interculturais Indígenas como mecanismo de acesso e possibilidade de trânsito entre realidades distintas, com a valorização dos saberes indígenas. Para muitos estudantes indígenas, os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas têm sido as principais formas de acesso ao ensino superior. Estas se diferenciam pelo apoio e disponibilidade de financiamento, de alimentação, alojamento e transporte, fatores essenciais para a permanência dos estudantes (MELO, 2013).

As iniciativas na qualificação dos professores indígenas atendem uma nova visão na Educação Escolar Indígena onde o enfoque é a interculturalidade e a formação política, social e cultural que envolvem o ensino nas escolas indígenas. Acredita-se que, por mais que a formação de professor prepare para o ensino e diversas circunstâncias em sala de aula, ainda assim a educação intercultural é a mais indicada quando se trata de lecionar para indígenas e em terras indígenas. Dessa ideia explica-se a restrição da formação em Licenciatura Intercultural ser para indígenas, pois é a preparação e habilitação para que aqueles que queiram seguir na carreira façam a formação e retornem o conhecimento para a própria comunidade.

A realidade da educação dos povos indígenas roraimenses e a valorização de práticas pedagógicas que incluam integralmente os saberes indígenas trouxe novos ares para a realidade desta população, que sofreu décadas de menosprezo institucionalizado. Foi nesse contexto que a Universidade Federal de Roraima (UFRR) tornou possível o fortalecimento das organizações e povos indígenas com a criação do Núcleo Insikiran de Formação

Indígena, atual instituto. A escolha do nome Insikiran provém da lenda de Macunaíma.

“Na cultura macuxi, Macunaíma é que deu origem aos povos indígenas macuxi, wapixana, yaakuana, waiwai, ingaricó, taurepang. Ele é irmão de Ainike e Insikiran [...]. No princípio, Wasaká, a Árvore da Vida, lançava seus galhos por uma vasta região; suas raízes buscavam as profundezas da terra e todos os frutos conhecidos brotavam para saciar a fome e a sede dos parentes Pemon, Macuxi, Taurepang e Ingarikó. Makunaima era o guardião de Wasaká. Dotado de grandes poderes, só ele conhecia o caminho para a Árvore da Vida. Uma forte estiagem atingiu a região, espalhando fome. Irmãos de Makunaima, Insikiran e Anikê seguiram o herói até Wasaká e, escondidos, retiraram os frutos sagrados. Furioso, Makunaima colocou a árvore abaixo, causando tremor no céu e na terra. Do tronco de Wasaká jorrou a seiva que criou os grandes rios do Brasil, da Guiana e da Venezuela. Árvore da Vida virou Roraima, Mãe de Todas as Águas, fonte que alimentava os rios Essequibo, Caroni, Oneroco, Cotingo, Tacutu, Branco e Amazonas. O Insikiran era muito inteligente e usava seu espírito para entrar em corpo de animais, como tamanduá, raposa e fazia muitos redemoinhos.” (Feutman Gondim – jornalista).

Os cursos específicos, especialmente o de Licenciatura Intercultural Indígena atendem e formam professores e gestores indígenas. Freitas (2016) relata que após reivindicações das lideranças indígenas no ano de 2001 o curso de Licenciatura Intercultural foi criado no sentido de destacar o protagonismo indígena e a valorização dos saberes e conhecimentos tradicionais, sendo objetivo fundamental a formação de professores indígenas de diversas etnias. O acesso ao curso se dá por meio de processo seletivo diferenciado que tem como pré-requisito ser indígena portador de Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) e ter concluído o ensino médio. A formação deste futuro profissional se dará na habilitação em licenciatura com uma perspectiva intercultural, que caminha pelas áreas de Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Comunicação e Artes, de maneira que cabe ao aluno escolher a área de habilitação, na qual deseja obter o diploma de formação. Em 2009 o Instituto já contava com 360 professores cursistas e deste total formaram-se 118 professores indígenas com graduação em Licenciatura Intercultural nas três áreas de habilitação – Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais, uma conquista importante para a educação escolar indígena em Roraima, como relata Julião (2017):

“É possível afirmar que essa conquista é o auge, a coroação de um processo de lutas do movimento indígena, seus parceiros e colaboradores. [...] Com as conquistas, a luta dos povos indígenas em

Roraima não parou, mas ampliou-se, ganhou outros espaços e onde se estabeleceu outros desafios”.

O estado de Roraima tem uma população de 505.665 (IBGE, 2015), dos quais aproximadamente 10% são indígenas que vivem em 32 terras indígenas demarcadas pela Funai, e também no contexto urbano da cidade Boa Vista, capital do estado. As etnias Macuxi, Wapichana, Saporá, Taurepang, WaiWai, Yanomami, Ye'kuana, Patamona, Ingaricó compõem Roraima na contemporaneidade de sua diversidade étnico-cultural. Ressalte-se que todos esses povos frequentam o Insikiran para cursar a educação superior, uma de suas demandas para o desenvolvimento das comunidades e expansão da educação escolar. (Freitas, 2016)

Segundo Julião (2017) a desvalorização dos diferentes conhecimentos indígenas é um problema que permeia, ainda no presente, os debates sobre educação escolar indígena em Roraima. No entanto, sempre que as lideranças indígenas o discutem, a culpa pela não superação do mesmo recai exclusivamente sobre o docente indígena. O fio norteador da presente pesquisa entende que para superar esse problema é necessária a construção de uma prática pedagógica diferenciada, que tenha como principal objetivo a valorização dos conhecimentos indígenas no currículo. Isso se dá porque a educação no contexto da organização social das comunidades indígenas realiza-se numa formação por meio da oralidade, os conhecimentos adquiridos, aprendidos, ensinados no cotidiano da vida comunitária, seja nas atividades produtivas ou no contexto familiar (Freitas, 2016). Entender a história das lutas pelos espaços estratégicos nas universidades é importante para que as conquistas sejam mantidas e os novos desafios sejam compreendidos por estes indivíduos. Para alcançar a educação escolar indígena que se almeja, o currículo torna-se um instrumento de valorização física, cultura e protagonismo dos índios.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **1.8 3.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS**

Quando a área temática de pesquisa é definida, a escolha do referencial teórico e do método de análise torna-se fundamental para guiar o pesquisador a estabelecer um diálogo com a realidade estudada. Assim, o método tem relação com o modo de pensar do pesquisador, representa o próprio processo de pensamento e a sua atividade na realidade.

Portanto, o método que orienta o pensamento no processo de produção de conhecimento é o Método Indutivo Intercultural, por assumir uma dimensão ontológica e permitir a compreensão do real pautado na totalidade que se estabelece como síntese da relação sujeito-objeto.

De acordo com os interesses e bases Sócio-Histórico-Culturais que fundamentam essa pesquisa, decidimos por desenvolvê-la à luz do modelo qualitativo de pesquisa. Triviños (1987, p. 128-30), quando trata desse tema, apresenta as contribuições de Bogdan que indica as seguintes características para a pesquisa qualitativa: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, são descritivos, os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, tendem a analisar seus dados indutivamente e o

significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. Todas essas características elencadas da pesquisa qualitativa são possíveis de serem percebidas num estudo qualitativo que contempla o contexto escolar e por tanto social.

Neste estudo, o quadro de referência teórica será construído para constituir-se em um material de reflexão e análise. Um dos pressupostos principais, sucedido do Método Indutivo intercultural de Gasché, é o entendimento das relações do ser humano com o ambiente no qual se insere, bem como o conhecimento que é originado dessas relações.

O aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural justifica-se por compreender o estudo da personalidade para elucidar os vínculos do trabalho com a atividade social humana e a consciência. E no caso dessa pesquisa, é fundamental entender a gênese e estrutura da Atividade humana, pois o projeto tem como um de seus pilares básicos a ação pedagógica que necessariamente é uma atividade exclusivamente humana.

Para conseguir o objetivo, optamos como procedimentos metodológicos, a realização de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é uma técnica de coleta de dados que leva o pesquisador a entrar em contato com o que já foi publicado a respeito do assunto, sendo desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros, artigos em periódicos científicos e anais de congresso. Sua principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas sobre determinado assunto, tema ou problema (FLICK, 2008; GIL, 2010; KÖCHE, 2010).

Assim, trata-se de um processo de estudos, análises e articulações conceituais. Lembrando que a análise teórica bibliográfica de forma dialética, ou seja, de todos os fenômenos materiais sociais envolvidos com o objeto desta pesquisa, se fará a partir da compreensão do modo de produção da existência que, atualmente, se apresenta como o modo de produção capitalista.

Pretendemos com o aprofundamento teórico reproduzir no nível da consciência o movimento e a dinâmica do objeto aqui pesquisado, ou seja, pela teoria queremos expressar o movimento real do objeto e sua estrutura, neste

caso tentaremos abstermos do objeto mesmo estando inserido neste enquanto sujeito social, o que não pressupõe a pretensa neutralidade.

Dessa forma, ao se pretender analisar estudos já realizados em comunidades indígenas, dá-se ao Método Indutivo Intercultural a ênfase em seus pressupostos, bem como a valorização que os conhecimentos da população precisam receber enquanto produtos oriundos de culturas próprias.

### **3.2 TIPO DE DESENVOLVIMENTO**

Pretendi com o aprofundamento teórico, reproduzir no nível da consciência o movimento e a dinâmica do objeto aqui pesquisado, ou seja, pela teoria, quis expressar o movimento real do objeto e sua estrutura, neste caso tentei abster-me do objeto, mesmo estando inserido neste enquanto sujeito social, o que não pressupõe a pretensa neutralidade.

Dessa forma, ao se pretender analisar estudos já realizados em comunidades indígenas, dá-se ao Método Indutivo Intercultural a ênfase em seus pressupostos, bem como a valorização que os conhecimentos da população precisam receber enquanto produtos oriundos de culturas próprias.

### **3.3 DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA**

Esta pesquisa pretendeu analisar dez trabalhos acadêmicos que tratam da aplicabilidade da Teoria da Atividade de Vygotsky, que, atuando sob o Método Indutivo, concretizaram-se por meio de Calendários Socionaturais, resultantes de investigações em comunidades indígenas roraimenses e buscaram a compreensão e a valorização desses povos que, da sociedade opressora, recebem o descaso, e a invisibilização.

O primeiro trabalho, de autoria de Lima (2014), encontra-se sob o título “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”.

Estruturado sob quatro capítulos, realiza logo no primeiro capítulo, uma contextualização da comunidade pesquisada, localizando o leitor geográfica, histórica e culturalmente acerca do povo indígena daquela comunidade. Além disso, o primeiro capítulo do referido trabalho traz ainda uma contextualização que versa sobre a escola existente na comunidade, e a representatividade que essa instituição de ensino tem para todos os membros da tribo. Dessa forma, Lima (2014, p. 10) enfatiza que abordou “a organização social, política, econômica e cultural, (...) o processo histórico da escola e o contexto mais geral da Terra Indígena Raposa Serra do Sol”. Já no seu segundo capítulo, o trabalho



trata diretamente do Calendário Cultural da comunidade, “analisando as atividades que as crianças realizam no seu processo de formação, estudando assim a educação indígena e sua relação com as atividades da comunidade e com a natureza”. É importante ressaltar que a autora desse trabalho, bem como de todos os trabalhos analisados nesta pesquisa, é de origem indígena, e que realizaram suas investigações nas comunidades das quais fazem parte ou possuem algum tipo de relação pessoal com as localidades. Assim, o terceiro capítulo do primeiro trabalho descreve o processo de aplicação dos conhecimentos indígenas por meio do Método Indutivo Intercultural na escola que analisou, através de uma proposta pedagógica que se originou da criação do Calendário Socionatural e do contexto da comunidade. Dessa forma, o primeiro trabalho trata da produção de xarope para doenças respiratórias. Esse conhecimento antigo, passado de geração em geração, requer o reconhecimento do poder da medicina natural, do conhecimento das plantas e do respeito aos processos naturais do ambiente.

O segundo trabalho, escrito por Douglas (2014), sob o título “A Pesquisa do Calendário Cultural na Comunidade Indígena Manoá: a produção de farinha de mandioca e a construção de propostas pedagógicas para uma nova escola indígena”, trata de uma investigação realizada na Comunidade do Manoá, que abriga a etnia Wapichana.

Na estrutura de seu trabalho, Douglas(2014) inicialmente, em seu primeiro capítulo, a introdução, contextualiza as motivações para a realização de sua pesquisa, oriunda de trabalhos anteriores, em projetos do próprio Instituto Insikiran, onde cursou o Curso de Licenciatura Intercultural e participou do Programa de Educação Tutorial PET Intercultural, coordenado pelo prof. Maxim Repetto, do Programa de Iniciação à Docência, PIBID, subprojeto PIBID Licenciatura Intercultural, coordenado pela professora Fabíola Carvalho e da sua participação como bolsista desde 2013 no programa de OBDUC coordenado pela professora Bárbara de Magalhães Bethonico. Assim, no segundo capítulo a autora realiza uma contextualização da comunidade geograficamente, falando das origens e costumes dos seus membros, dando ênfase aos projetos. Ainda no primeiro capítulo, a autora descreve a escola presente na comunidade, discutindo sua implantação e importância, além de ressaltar o seu Projeto

Político Pedagógico de maneira especial. O terceiro capítulo versa acerca do Calendário Cultural e sua aplicabilidade. Primeiramente, conceitua o Calendário Cultural enquanto pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural aplicada à educação, a chamada Teoria da Atividade, originalmente de Vygotsky e desenvolvida por Leontiev, entre outros. Dessa forma, situa a pesquisa que desenvolveu frente à Teoria Histórico Cultural e mediante a aplicação do Calendário Cultural, fazendo uma descrição da rotina da comunidade pesquisada, mês a mês, pelo período de um ano e discutindo a elaboração do Calendário Cultural enquanto proposta pedagógica feita à escola local. No capítulo seguinte, o enfoque volta-se à cultura da mandioca, do plantio ao produto final, a farinha. No processo descritivo, a autora explica a importância do envolvimento de toda a comunidade durante as etapas da fabricação tradicional naquela comunidade, finalizando com suas considerações acerca da pesquisa como um todo.

O terceiro trabalho, de Silva (2015) está sob o título “Calendário Cultural: os conhecimentos da comunidade sobre a forma de utilização de madeiras na construção de casas na Comunidade Indígena São Miguel da Cachoeira, Terra Indígena Raposa Serra do Sol”. Inicialmente a autora realiza uma contextualização de sua pesquisa e das motivações que a levaram a escolher essa temática. No primeiro capítulo, explicita a metodologia da qual lançou mão para a realização da pesquisa, caracterizando-a e fundamentando-a teoricamente. O segundo capítulo trata de um apanhado descritivo da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, afinando-se geograficamente, para a Região do Surumú e, posteriormente para a Comunidade Indígena de São Miguel da Cachoeira. O terceiro capítulo aborda o Calendário Cultural e do Método Indutivo Intercultural e sua aplicabilidade no estudo do conhecimento indígena e na gestão territorial, descrevendo as atividades que permeiam o ano daquela comunidade. No capítulo seguinte, a autora aborda a relação dos índios de etnia Macuxi com a utilização da madeira, especialmente na construção das residências dos membros da comunidade descrita, explicando a importância que o processo de extração e beneficiamento da madeira tem para o povo em questão, quais tarefas são designadas a cada parte da comunidade, e o

conhecimento tradicional indígena na prática. A autora finaliza suas considerações sobre o trabalho que realizou para a pesquisa.

O quarto trabalho, de autoria de Araújo (2017), escrito sob o título “Educação Intercultural: Uma proposta pedagógica a partir do Calendário Socionatural explicitada na atividade social fazer beijú”. Em sua introdução, explica que o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran foi motivado pela inquietação diante das concepções que a sociedade tem acerca da educação indígena, e, em como o Método Indutivo, através da teoria da Atividade foram de vital importância para a aplicação do Calendário Socionatural na escola da comunidade pesquisada. No seguinte capítulo, a autora situa o leitor acerca da Comunidade de Vista Alegre e seu histórico. Além disso, dá ênfase à descrição da criação e de como está atualmente a escola daquela localidade, sua importância para a comunidade e o currículo por ela adotado. Posteriormente, discute o conceito de cultura e a aplicabilidade do Calendário Socionatural frente aos conhecimentos do povo Macuxi, que habita a localidade pesquisada, bem como descreve a rotina que a comunidade possui ao longo do ano, resumindo-a em um quadro no qual sintetiza todos os afazeres e responsabilidades de cada membro parte da comunidade. Depois, discorre acerca dos conhecimentos indígenas dentro da rotina e da logística escolar local, por meio da proposição de construção de uma proposta pedagógica envolvendo o Calendário Socionatural e o Método Indutivo Intercultural, explicitado esses conceitos teóricos na experiência tradicional da fabricação do beiju naquela comunidade, avaliando-os logo em seguida. Depois, a autora discute a relação entre a educação escolar indígena e a educação intercultural e seus desafios, e em seguida, finaliza com as suas conclusões sobre o trabalho que apresentou.

O quinto trabalho, de autoria de Souza (2017), e intitulado “Educação escolar indígena: desafios e propostas para o ensino médio através da atividade social fazer beiju para os festejos da comunidade Maracanã I, Terra Indígena Raposa Serra do Sol”. Tem em sua introdução explicitados os motivos pela escolha da temática, e a explicação da importância e a aplicabilidade da Teoria da Atividade sob a forma do calendário sócio natural a partir da proposta pedagógica feita à escola sob a tradicional fabricação do beiju. No primeiro

capítulo, contextualiza a Comunidade Maracanã I geograficamente, contando ainda sua história e a relação entre os membros da comunidade com a tradição de fazer o beiju. Posteriormente, descreve a escola, contextualizando-a em seus aspectos históricos e em sua relação com a comunidade e as tradições do povo Macuxi, descreve gestão, currículo e os projetos que envolvem toda a comunidade escolar e os membros da comunidade Maracanã I, dentre eles, os processos avaliativos tanto dos alunos quanto dos professores e gestores. Em seguida, há um capítulo dedicado às considerações sobre o Método Indutivo intercultural e a construção do calendário Sociocultural na comunidade pesquisada. Nesse momento, o autor descreve todas as atividades realizadas no âmbito da comunidade que trabalhou durante o período de um ano, formulando ao final de sua descrição, um quadro que fundamenta o Calendário Sicionatural que propõe em sua investigação. O capítulo número quatro se refere à proposta pedagógica que se baseia na Teoria da Atividade. Nesse capítulo o autor relaciona a referida teoria aos conhecimentos indígenas e os compila na construção do Calendário Sicionatural, detalhando cada etapa de sua composição, refletindo em seguida sobre sua experiência de pesquisa e encerrando com as suas conclusões da investigação.

O sexto trabalho “Calendário Cultural: A construção de uma proposta educativa na Escola Indígena Agrícola Pacheco, Comunidade Ouro”, de autoria de Silva (2017), teve por objetivo apresentar o processo de desenvolvimento e definição do Calendário Cultural na Comunidade Indígena Ouro. Para tanto, fundamentou-se na teoria de Gasché sobre a educação direcionada aos povos amazônicos. Argumenta que a pesquisa realizada por ele por meio de uma investigação *in loco* naquela comunidade, onde teve a oportunidade de levantar informações e propor a construção de um Calendário Cultural que pudesse auxiliar nos processos pedagógicos da escola local, que levaria a efetivação da educação intercultural. Assim, a introdução serve para situar o leitor acerca do contexto no qual a Comunidade Ouro encontra-se inserida. Discute ainda a importância da formação docente para a escola na qual realizou sua pesquisa. Nesse momento, descrito no capítulo seguinte, descreve a proposição da construção do Calendário Cultural pela escola e conta como ocorreram as etapas desse processo, a aceitação e a aplicabilidade deste na comunidade local. No

capítulo seguinte, o autor faz uma análise das entrevistas que aplicou na intenção de levantar informações para sua investigação. Conta fatos ocorridos na tribo/comunidade, contados pelos anciãos daquele lugar, e reverte essas informações para o Calendário Cultural que pretendeu construir com os alunos. Nesse sentido, descreve o calendário construído, refletindo sobre a autonomia da escola da comunidade frente a educação intercultural. Por fim, realiza suas considerações sobre o trabalho realizado, expressando suas ponderações acerca do que vivenciou no processo investigativo.

O sétimo trabalho, “A atividade de caça dos wapichana na Comunidade Alto Arraia, Terra Indígena Manoá/Pium, Região Serra da Lua-RR”, foi escrito por E. P. de Souza (2017), como trabalho de conclusão de curso do Curso de Antropologia, na área de Ciências Humanas do Instituto de Antropologia da Universidade de Roraima. Por ser de um curso fora do Instituto Insikiran, mas tratar da mesma temática, decidiu-se por sua inclusão nesta análise. O autor utilizou-se da Teoria da Atividade e do Método Indutivo Intercultural para realizar a proposição do Calendário Socionatural à comunidade em questão, dando enfoque específico às atividades de caça, mantidas tradicionalmente naquele lugar. Para tanto, estruturou seu trabalho sob quatro capítulos, sendo o primeiro composto pela introdução, na qual expõe seu histórico pessoal e o que o levou à referida pesquisa. Já no segundo capítulo, apresenta o processo histórico da região do rio Branco, atual estado de Roraima, que se tornou atrativo devido às “tropas de resgate” atingir a região em busca de índios para a escravatura. Apresenta também o povo indígena Wapichana e a localização de suas regiões, das suas terras e comunidades, o número de seus habitantes, tanto no Brasil como na República da Guayana. O terceiro capítulo aborda o Calendário Socionatural, trazendo a concepção da relação sociedade natureza para a realidade dos Wapichana. Já o quarto capítulo, analisa os conhecimentos Wapichana: ação sobre a natureza, relação esta, que Gasché chama de sociotureza. Também busca analisar o “mundo primeiro” dos wapichana, de forma a evidenciar que a relação da caça com o “mundo indígena” não é somente material, mas também uma relação espiritual que envolve o “mundo atual” e o “mundo primeiro”. Através da relação com os seres do mundo intangível, busca compreender as regras que as regem, que influenciam direta e indiretamente

nas atividades da caça, na qual o pajé é o agente que intermedia e transita entre estes dois mundos.

O oitavo trabalho analisado é de autoria de Clementino (2017) e encontra-se sob o título “Fazendo damurida: uma proposta educativa intercultural baseada no Calendário Socionatural da Comunidade Sorocaima II”. Nessa pesquisa, a autora defende seu trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. Estruturado sob quatro capítulos, aborda inicialmente aspectos de uma educação indígena diferenciada, enfatizando sua criação, a formação curricular e docente diante desse desafio. Em seguida, no segundo capítulo, trata da comunidade de Sorocaima II, local da pesquisa realizada, contextualizando-a em sua localização geográfica, cultural, histórica e em seus costumes e hábitos. Ainda nesse mesmo capítulo, trata da escola da comunidade e da importância que esta representa aos habitantes daquela localidade. O terceiro capítulo trata da Teoria da Atividade e a relação desta com a educação indígena, de forma multidisciplinar. Por fim, realiza um apanhado das atividades realizadas na comunidade, resumindo-as em um relato de todos os meses pelo período de um ano. Logo após, expõe a proposta pedagógica envolvendo a composição do Calendário Socionatural, diante da tradição culinária da damurida, e sua carga cultural e representatividade das tradições daquela comunidade.

No nono trabalho, Horácio (2017), em seu trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de licenciatura intercultural na área habilitação de ciências sociais, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, sob o título “Filosofia da educação do povo Taurepang com pinturas corporais na Comunidade Boca da Mata”, o autor propõe-se a estabelecer uma relação entre a Filosofia da educação do povo Taurepang através da pintura corporal (grafismo) e o processo de alfabetização das crianças Taurepang. O estudo evidencia a complexidade da aquisição da língua escrita e as formas como a Filosofia da Educação do povo Taurepang, através da pintura corporal. Para tanto, lança mão de quatro capítulos, sendo o primeiro acerca das motivações que levaram a optar pela temática em si. O segundo capítulo caracteriza a Comunidade Boca da Mata, em seus aspectos geográficos,

históricos organizacionais, além de tratar dos projetos que movimentam a comunidade e contam com a participação de seus membros de forma ativa. Além disso, descreve de forma detalhada a escola da comunidade, seu histórico, currículo e projetos, além de discutir as necessidades apresentadas pela instituição de ensino da comunidade. O terceiro capítulo versa especificamente da proposta pedagógica da construção do Calendário Cultural, e a execução do projeto para identificar nos desenhos de pinturas corporais, como a filosofia da educação do povo taurepang se desenvolve na educação da criança e jovem taurepang, visando associar os debates culturais de filosofia Taurepang com o discurso de autores que já aprofundaram o assunto na área de arte indígena e a pintura corporal (grafismo) feito pelos alunos e anciões.

O décimo e último trabalho analisado, de autoria de Da Silva (2017) e sob o título “A Construção de Propostas Educativas para a Escola Indígena Makuxi a partir do Método Indutivo Intercultural: fazendo chá de Mirixi”, foi defendido também para o Curso de Licenciatura Intercultural com área de Habilitação em Ciências Sociais”, do Instituto Insikiran. Após a Introdução, encontra-se o primeiro capítulo que trata sobre o processo histórico do surgimento da comunidade Contão e sobre a criação da Escola, bem como aborda brevemente o processo das mudanças sociais e culturais vividas na comunidade. O segundo capítulo enfoca na criação e na importância da relação firmada entre a escola local e a comunidade e suas lideranças. Aponta aí a contextualização da criação e implantação da escola e a sua importância para a comunidade como um todo. No terceiro capítulo se abordam os resultados da pesquisa acerca dos conhecimentos e das tradições do povo indígena Makuxi que influenciam no currículo escolar e nos projetos da escola que ocorrem durante o ano. Ainda nesse mesmo capítulo são discutidas as relações da comunidade com a natureza, além de descritas as atividades que ocorrem durante o ano, mês a mês, em cada camada componente da comunidade analisada. No quarto capítulo se realizou uma análise sobre as novas propostas pedagógicas que surgiram a partir da pesquisa do calendário cultural, mostrando o processo de adesão e aplicação dos conhecimentos indígenas através do método indutivo Intercultural.

### **3.4 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE CORRELAÇÃO DE DADOS**

Inicialmente, escolheram-se dez trabalhos aleatoriamente, entre os muitos trabalhos defendidos pelos alunos do instituto Insikiran em suas conclusões de curso no Instituto Insikiran, na UFRR. Esses trabalhos se encontram na Hemeroteca do Instituto, e também estão disponíveis para pesquisa na coordenação dos cursos aos quais respondem.

Dentre os temas escolhidos, deu-se preferência para aqueles que tratassem de práticas comunitárias que envolvem as relações por eles estabelecidas com o seu meio ambiente. Essas relações foram descritas, sistematizadas e deram origem a diferentes calendários, que possuem a mesma base teórica, aplicado às escolas das comunidades pesquisadas, e com objetivos diferentes entre si.

Assim, os autores doravante tratados são os responsáveis pelas informações que se encontram em seus trabalhos de conclusão de curso, disponibilizados sob o formato de arquivos digitais.



## **CAPÍTULO IV: DA ANÁLISE DE DADOS**

### **4.1 DA ANÁLISE DOS DADOS**

#### **4.1.1 DAS OBSERVAÇÕES PONTUAIS**

A primeira observação que é possível fazer é que 90% dos trabalhos analisados são oriundos do instituto Insikiran e 10% do Curso de Antropologia, ambos sendo parte da universidade Federal de Roraima, UFRR. Nesse sentido, é possível perceber que todos os trabalhos possuem semelhanças, já que tratam de abordagens similares em temática mas que, diferenciam-se entre si na forma como foram postas em prática.

Assim, é possível dizer que todos tratam da questão da educação indígena pelo viés do Método Indutivo intercultural, concretizando-se pela construção do Calendário Socionatural, que resume todas as ações praticadas pelos membros das comunidades, sob a forma de um resumo que envolve desenhos e definições para essas ações, distribuindo as tarefas por categorias, durante os meses ao longo de um ano. Sobre isso, Lima (2014) aponta que “O calendário de atividade sociocultural é um instrumento próprio. Ele se constrói pesquisando as atividades dos habitantes da comunidade.”

Essa proposta parte do suposto teórico de que as sociedades da floresta amazônica vivem um sistema de vida em que a cultura responde diretamente do meio ambiente no qual o grupo vivencia. As necessidades de adaptação ao meio fazem que a cultura seja algo inseparável da sociedade e que ao mesmo tempo o conceito de cultura pode ser substituído pelo “sociotureza” ou “socionatureza”, uma vez que a cultura responde diretamente pelo campo que envolve as atividades da sociedade e sua interação com a natureza (Gasché Sues & Vela Mendoza, 2011).

Nesse sentido, a segunda observação feita é que todos os estudos analisados se propõem a utilizar como fundamentação teórica os estudos realizados por Gasché, adaptando-o às necessidades de suas propostas, para introduzir o Calendário Socionatural nas comunidades que lhes serviram de local de pesquisa.

Sobre as comunidades, 100% dos trabalhos analisados versam acerca de investigações que acompanharam uma comunidade durante o período de um ano, e descrevem suas atividades realizadas nesse período, mês a mês, dividindo em categorias as tarefas. As comunidades escolhidas estão todas localizadas no Estado de Roraima, sendo parte de territórios indígenas, como se vê no quadro abaixo:

| <b>Autor/Ano</b>  | <b>Comunidade</b>       | <b>Pesquisa Sobre:</b>                  |
|-------------------|-------------------------|---|
| Lima (2014)       | Pedra Preta             | Fazer xarope para doenças respiratórias |
| Douglas (2014)    | Manoá                   | Produzir farinha de mandioca            |
| Silva (2015)      | São Miguel da Cachoeira | Utilizar madeira na construção de casas |
| Araújo (2017)     | Vista Alegre            | Fazer beiju                             |
| Souza (2017)      | Maracanã I              | Fazer beiju                             |
| Silva (2017)      | Ouro                    | Propor Calendário Cultural              |
| De Souza (2017)   | Manoá/Pium              | Atividade de caça Wapichana             |
| Clementino (2017) | Sorocaima II            | Fazer damurida                          |

|                 |              |                                  |
|-----------------|--------------|----------------------------------|
| Horácio (2017)  | Boca da Mata | Pinturas corporais dos Taurepang |
| Da Silva (2017) | Contão       | Fazer chá de mirixi              |

Quadro 1: Situando locais e temas dos trabalhos analisados.

Fonte: elaboradora/pesquisadora Clementino (2019)

Diante do quadro acima exposto, é possível perceber que a maioria dos trabalhos focalizaram algum aspecto da cultura indígena tradicional, seja ele na culinária, como o caso de 40% dos trabalhos, na medicina, com 20%, na construção, 10%, na caça, 10% ou na crença filosófica ou artística, 10%. Nota-se que apenas 10% dos trabalhos adentraram diretamente com a temática educacional, sem tomar como pano de fundo algum aspecto da tradição dos povos indígenas indo diretamente para a proposição da construção do Calendário Sociocultural às escolas das comunidades.

Assim, o que se pode entender é que 90% dos trabalhos analisados realiza antes de iniciar suas fundamentações teóricas, uma contextualização das comunidades nas quais aplicaram suas investigações, sendo que apenas 10% inicia seu registro abordando o assunto Metodologia.

Outro ponto a ser considerado é que 100% dos trabalhos, de alguma forma, foram orientados ou tiveram a influência dos estudos do Professor Maxim Repetto, idealizador da implantação do Método indutivo Intercultural na educação indígena roraimense. Incentivador da proposição da composição dos calendários Culturais nas comunidades, para que as atividades tradicionais recebam o merecido destaque e respeito das outras comunidades, e até mesmo das comunidades não-indígenas.

Assim, outra observação a ser feita é sobre a contextualização dos locais, comunidades onde se aplicaram as pesquisas. Inicialmente, todos os trabalhos analisados realizam uma contextualização dos seus locais onde aplicaram suas investigações. Analisadas sob os aspectos históricos, geográficos, como as comunidades estão organizadas e quais são os papéis que representam os habitantes dentro da estrutura das comunidades. Assim, seguindo essa contextualização, todos os trabalhos realizam uma análise das escolas onde aplicaram suas proposições educativas do calendário cultural. Sobre a aplicação do Calendário Cultural pelo Método Indutivo intercultural em pesquisas voltada

para a Educação, Repetto (2018) denota que por meio deste se tem como ter acesso ao mundo social dos estudantes, das suas crenças, dos seu conhecimentos prévios, bem como das tradições e costumes da sua comunidade. A proposição do Calendário Cultural, portanto, resume-se à sistematização dos saberes dos povos sob a forma de um diagrama circular que está subdividido por categorias. Nesse sentido, todos os trabalhos analisados realizaram a proposta de se construir em conjunto com a comunidade escolar das localidades investigadas, o Calendário Cultural exclusivo daquele local, contendo a sistematização dos saberes daquele povo, com suas vivências e particularidades.

Outra observação é referente aos quadros que originaram os Calendários Culturais nos referidos trabalhos de pesquisa analisados. Cada pesquisa seguiu um processo semelhante, observando e levantando informações acerca das atividades que ocorrem nas comunidades, sob diferentes técnicas, sendo que alguns trabalhos realizaram estudos formais, com aplicação de entrevistas e outros preferiram a realização de conversas informais, observação *in loco*, ou visitas programadas ao longo do processo. Os quadros abaixo são exemplos dos quadros que originaram os Calendários Culturais dos trabalhos ora estudados:

| Meses      | Atividade  | Astronomia                             | Clima   | Vegetais   | Animais   |
|------------|--|--|---|--|---|
| <b>Jan</b> | Preparação do cultivo das roças (derruba e broca)<br>Pesca individual ou em família, Igarapé com nível baixo, na atividade da caça | Noite escura                           | Verão- com muito vento;<br>Lagos e igarapé secando; | Frutas como manga, inajá e mirixi. Lodo;<br><br>Folhas;  | Jabutí, queixada, tatu, período propício para pescar vários tipos de peixe que existe na região |
| <b>Fev</b> | Os adultos Queimam das roças individuais e coletivas e as crianças soltam pipias.  | Noites claras com lua Fase da lua nova | Verão com muito vento                               | Período do fruto do marfim, copaíba, cumarú, amapá, buriti, açafá manga tamarina. As árvores produzem muitas flores. | Produção dos tracajás, nascimento dos papagaio, arara produção de mel de abelha.                |
| <b>Mar</b> | Continuação das atividades nas roças (plantio) e   | Luar                                   | Período das secas                                   | Período do fruto do marfim, copaíba, cumarú, amapá, buriti, açafá manga tamarina. As árvores produzem muitas flores. | Produção dos tracajás, nascimento dos papagaio, arara produção de mel de abelha.                |
| <b>Abr</b> | Semana de reflexão indígena (cultura, tradição, costumes e valores indígenas). Plantação das roças individuais e coletivas         | Noites escuras                         | Verão com Início do período de chuvoso              | Frutas como mamão, caju, manga, banana, tangerina  | Canto da cigarra anunciado o inverno.   |
| <b>Mai</b> | Colheita de melancia e milho e plantio de  |  | Chuva com baixa                                     | Frutas como caju, período de produção de   | Reprodução dos peixes (piracema)  |

|             |  |   |   |   |   |
|-------------|--|---|---|---|---|
|             | macaxeira, pesca com baixa produção  |   | intensidade (chuva do boiaçú)   | melancia, milho verde e feijão. Frutas silvestres taperebá najá e jatobá  |   |
| <b>Jun</b>  | Festa junina, Arraial da igreja católica comemoração da padroeira da comunidade.                                     | Noites escuras                              | Intensidades de chuvas<br>Enchente dos igarapés (vento frio).   | Produção de milho, melancia, banana.  | Captura das saúvas tanajura   |
| <b>Jul</b>  | Observação dos plantio nas roças para os animais silvestres não danificarem a plantação. Período de caça com fartura | Noites com pouco luar e nuvens carregadas   | Período de chuvas com alta intensidades e enchente total dos igarapés e matas ciliares.   | Manga, laranja e feijão   | Veado, jabuti, cutia, paca, tatu. Período de proliferação de pregas como mucuim, pium, maruim, mutuca e carapanã. Nascimento de bezerros<br><br>Produção de leite |
| <b>Ago</b>  | Colheita da mandioca e maior intensidades na produção de farinha. Período de cautelas                                | Noite claras e céu com poucas nuvens        | Inverno - rigoroso com transbordamento dos rios e igarapés e lagos; trovoadas e relâmpagos com vento muito forte capaz de derrubar as árvores | Segunda produção de feijão  | cobras venenosas, reprodução dos jacarés. Pouca fartura de peixe caça. Muita praga.   |
| <b>Sete</b> | Festejo tradicional da comunidade (FESTA DA FARINHA) produção de farinha. Período de pesca com maior fartura         | Céu estrelados e muito calor durante o dia. | Final do Inverno Início do verão  | Segunda produção de milho seco e verde colheita de aboborã, mamão, pimenta, cana, abacaxi, caju. Coleta da folha do tabaco e período de queimar castanha de caju. | Peixes: mandi, cara, pacú, e traíra, tucunaré, jaraqui. Animais silvestres: tatu, caititu, veado campeiro.  |
| <b>Out</b>  | Preparação das replanta das roças e formação de grupos para fazer novas roças. Ferra de gado e troca de vaqueiro.    |   | Período de pouca chuva e os nível dos igarapés ficam mais baixos (canal)  | Floração da segunda colheita dos caju.  | Período de fartura de todos os tipos de peixe.  |
| <b>Nov</b>  | Preparação das replanta das roças e formação de grupos para fazer novas roças.                                       | Céu estrelados e muito calor durante o dia. | Final do Inverno igarapés com pouca água.   | Muitas flores   | Período de fartura de todos os tipos de peixe.  |
| <b>Dez</b>  | Natal e comemorações coletivas, cada grupo de trabalho se reúne pra fazer as brocas e derruba das roças              | Noites claras com muitas estrelas           | Verão   | Floração da madeiras.   | Período de caçar veado tatu e pescar nos rios mais distantes peixes mais encontrados na época pacú, mandi e jaraqui.  |

Quadro 02: Resumo Calendário Cultural da Comunidade Indígena Manoá: atividades dos adultos na comunidade.

Fonte: Douglas (2014, p. 37-38)

| Indicador                           |          | jan   | Fev  | mar  | Abr   | mai  | Jun   | jul  | ago  | set   | out   | nov   | dez  |
|-------------------------------------|----------|---|--|--|---|--|---|--|--|---|---|---|--|
| Principais Atividades da comunidade | Mulheres | Trabalho na roça: arrancar mandioca, fazer caxiri, farinha e beiju; Participar de reuniões. | Trabalhos individuais e comunitários: arrancar mandioca, fazer caxiri, farinha e beiju. Reunião escolar. | Trabalhos comunitários e individuais; Período de tirar palhas; Aração de terra; Coivara de roça e plantação de manivas; Fazer caxiri, beiju e farinha. | Trabalhos individuais: preparo de bebidas tradicionais; Pegar conorepas; Participar de eventos comemorativos em comunidades vizinhas. | Trabalhos na roça individual ou em ajuri: capinar e plantar; Pegam conorepas e saúvas; Fazer caxiri. Comemorar o dia das mães; | Trabalhos comunitários e individuais: capinar a roça, plantação de milho. | Trabalhos comunitários e individuais: capina na roça, replantação pé de milho, combate às pragas. Reuniões. Viagem para a cidade ou outras comunidades | Trabalhos comunitários e individuais: capina na roça, roçagem dos quintais, colheita de milho, melancia e outros produtos plantados na roça; Reuniões escolar e comunitária. | Participação do evento 07 de Setembro; Preparo de bebidas tradicionais e alimentos tradicionais o; Trabalho na roça de arrancar mandioca. | Tirar buriti e fazer vinho de buriti. Trabalho individual roça. | Colheita dos produtos plantados na roça e armazenamentos; | Reuniões comunitária e escolar. Participação da formatura; Viagem para retiros, capital e outras comunidades. Comemorar o natal                              |
|                                     | Homens   | Trabalho comunitário: Ferrão do retiro Santa Ana; Reunião; capina na roça;                  | Capina na roça; limpeza da comunidade. Reuniões.   | Tiragem de palhas; coivara, aração e plantação de manivas  | Tiragem de palhas e madeira, participação em eventos. Pescaria.   | Capina e plantação; pescaria com malhador.   | Capina e plantação; pescaria com malhador.                                | Capina na roça, colheita no pé de milho, combate às pragas. Reuniões.  | Capina na roça, roçagem dos quintais, colheita de milho, melancia e outros produtos plantados na roça; Reuniões escolar e comunitária  | Participação do evento 07 de Setembro: organização e realização.  | Trabalho na roça; tirar buriti; pescaria noturna.               | Colheita dos produtos plantados na roça e armazenamentos  | Reuniões comunitária e escolar. Participação da formatura; caçada longe da comunidade; Viagem para retiros, capital e outras comunidades. Comemorar o natal. |

|  |         |   |  |  |  |   |   |  |   |  |   |   |   |
|--|---------|---|--|--|--|---|---|--|---|--|---|---|---|
|  | Meninas | Arrancar mandioca ; fazer farinha, caxiri e beiju.  | Arrancar mandioca ; fazer farinha, caxiri e beiju.   | Plantar manivas; torrar farinha, fazer caxiri e beiju. Ir a escola                                       | Participar de eventos regionais; fazer caxiri; ir a escola; pegar conorepas.                           | Ir a escola plantar e capinar. Pegar conorepas e saúvas; fazer caxiri   | Ir a escola. Banhar no igarapé.; ajudar seus pais na roça;  | Acompanhar seus pais na roça. Banhar no igarapé. Brincar de futebol e vôlei.   | Acompanhar seus pais na roça. Brincar no terreiro de casa. Ir a escola.                     | Participar no evento da comunidade, ajudar suas mães a fazer caxiri e comida para vender. Marcha da escola.  | Ir para escolar, acompanhar seus pais na pescaria, caçada, tirar e raspar buriti. | Ir para escolar, acompanhar seus pais na atividade de roça. | Brincadeiras no terreiro de casa; brincar de futebol e vôlei. Ajudar os pais na roça.   |
|  | Meninos | Brincadeiras no terreiro de casa; balar passarinhos; jogar futebol; ajudar os pais nos trabalhos domésticos e comunitário; banhar nos igarapés; | Ir à escola, acompanhar seus pais na roça; Participar de reuniões, trabalhos individuais e comunitários. | Ir à escola, acompanhar seus pais na roça; Participar de reuniões, trabalhos individuais e comunitários. | Ir à escola, acompanhar seus pais na roça; Participar dos eventos regionais e locais; Pegar conorepas. | Ir à escola, realizar atividades domésticas, acompanhar seus pais na roça; Pescar, pegar conorepas e saúvas com os familiares e amigos. | Ir à escola, realizar atividades domésticas, acompanhar seus pais na roça; Pescar, banhar no igarapé cheio. | Acompanhar seus pais na roça; Viagem para cidade ou outras comunidades. Brincadeiras de futebol, vôlei. Banhos igarapés cheios. Balar passarinhos com estilingue | Ir à escola, acompanhar seus pais na roça; assistir televisão, brincar no terreiro de casa. | Ir para escolar, acompanhar seus pais na roça; Participar dos eventos programados da escola e da comunidade. Brincadeiras de futebol, vôlei e outras. Pescaria com caniço. | Ir para escolar, acompanhar seus pais na pescaria, caçada, tirar e raspar buriti. | Ir para escolar, acompanhar seus pais na atividade de roça. | Reuniões escolares e comunitárias; caçada, viagem, brincadeiras de futebol, vôlei, balar passarinhos; brincadeiras no terreiro de casa e arredores da comunidade, pescaria com caniço. Comemorar o natal. |

|             |  |   |  |                     |  |  |   |  |   |  |  |  |  |
|-------------|--|---|--|---------------------|--|--|---|--|---|--|--|--|--|
| Astronômico |  | Dias ensolarados e noites estreladas.   | Céu estrelado                                    | Céu pouco estrelado | Céu nublado, pouco ensolarado noite e estrelada. | Céu nublado, pouco ensolarado e noite estrelada.   | Céu parcialmente nublado. Noite sem estrelas. | Céu claro e noites enluaradas e estreladas | Céu claro sem nuvem. Noites estreladas  | Céu claro e ensolarado, sem chuvas. Noites estreladas                | Céu claro e ensolarado, sem chuvas. Noites estreladas                | Céu claro e ensolarado, sem chuvas. Noites estreladas e ventiladas   | Céu claro e ensolarado, sem chuvas. Noites estreladas e ventiladas       |
| Clima       |  | Período de estiagem, ventos fortes, dias ensolarados e noites frias e estreladas. | Dias quentes chuvas periódicas. Término do verão | Término do verão.   | Início do inverno, com chuvas.                   | Inverno, com chuvas constantes, temperatura amena. | Chuvas constantes, temperaturas variáveis.    | Chuvas constantes, temperaturas variáveis. | Chuvas periódicas, relâmpagos e trovões, temperaturas variáveis. Término do inverno | Início do verão, temperaturas quentes durante o dia e frias à noite. | Verão, temperaturas quentes durante o dia e frias à noite. Estiagem. | Verão, temperaturas quentes durante o dia e frias à noite. Estiagem. | Verão, ventos fortes de dia e a noite; Estiagem, chuvas esporadicamente. |



|                           |  |  |   |   |  |   |   |   |   |  |   |  |  |
|---------------------------|--|--|---|---|--|---|---|---|---|--|---|--|--|
| Animais                   |  | Aparecimento dos passarinhos maracanã, periquito, kaikai, papagaio e outros. Período da caça à paca; | Peixe cascudo, cantos de cigarras.  | Peixe cascudo, cará e outros; canto das cigarras.   | Peixe cará, jiju, traíra e jacundá; época do voo noturno das conorepas (inseto)... | Piracema do peixe aracu; época do voo noturno das conorepas (inseto) e voo das saúvas. Aparecimento de ofídios: cascavel. Jararaca, sucuri, e outros. | Aparecimento dos insetos: besouros, carapanã, piuns e outros.   | Peixes, caças de capivara, paca e outros.   | Período de cobras cascavel.   | Peixes, caças e outros.  | Peixes, paca e outros.  | Peixes, paca, capivara, cutia e outros.                          | Peixes, paca, tatu, jabuti e veado.                              |
| Problemas Socioambientais |  | Queimadas devido à estiagem, igarapés secos: falta de água perto para os animais.                    | Queimadas, igarapés com água suja devido à chuva e aparecimento de doenças respiratórias. | Queimadas, igarapés com água suja devido à chuva e aparecimento de doenças respiratórias. | Igarapés com água barrenta; doenças respiratórias: gripe, resfriado e pneumonia.   | Igarapés com água barrenta; doenças respiratórias: gripe, resfriado e pneumonia; Aparecimento de micose; Enchentes de igarapés e rio.                 | Igarapés com água barrenta; doenças respiratórias: gripe, resfriado e pneumonia; Aparecimento de micose; Enchentes de igarapés e rio. | Poluição com acúmulo de lixo as margens dos igarapés, transmissão de doenças de pele e doenças respiratórias. | Poluição com acúmulo de lixo as margens dos igarapés, transmissão de doenças de pele e doenças respiratórias. | Secagem dos igarapés. Dificuldades para os animais beber água. | Secagem dos igarapés e do capim; começo de estiagem: queimadas. | Secagem dos igarapés e do capim; estiagem: queimadas nas serras. | Secagem dos igarapés e do capim; estiagem: queimadas nas serras. |

Quadro 03: Resumo do Calendário Socionatural da Comunidade Maracanã I  
Fonte: Souza (2017, p. 28-31)

Os quadros aqui usados como exemplos expressam os indicadores pesquisados pelos pesquisadores analisados: as principais atividades da comunidade, a astronomia, o clima, os vegetais, os animais e os problemas socioambientais de cada período do ano (mês). Ainda, nota-se que existe uma subdivisão das atividades das comunidades por categorias de quem realizará o quê, sendo: homens, mulheres, meninos e meninas. Pelo que se analisou, essa subdivisão é julgada pelos membros das comunidades como justa e lógica, deliberando papéis importantes para todos os indivíduos em cada uma das atividades de cada mês. Esse esquema de divisão de tarefas, atrai para os membros das comunidades, em especial às crianças, um sentimento de pertencimento e de saber que sua função representa parte importante para que a comunidade se desenvolva harmoniosamente. Dessa maneira, o indicador das atividades envolve todas as ações coletivas principais praticadas nas aldeias, como a coivara, o plantio e a colheita, os festejos ou as programações das deliberações das lideranças junto aos habitantes, uma vez que todos têm o direito de opinar nas decisões tomadas pelos conselhos e lideranças das suas comunidades.

O entendimento da astronomia, a posição dos astros, a ocorrência de eclipses ou mesmo as fases da lua são parte do segundo indicativo analisado pelos pesquisadores. Sob ele, são capazes de compreender os fenômenos naturais e podem controlar as atividades diurnas e noturnas de acordo com a claridade que as noites oferecem.

A compreensão do clima de cada época distinta do ano está sob o indicador Clima. Nesse indicativo, as comunidades resumem os períodos de chuvas e das secas, das temperaturas mais amenas ao calor agressivo que provoca as queimadas.

Quando se trata do indicativo vegetais, é possível relacionar o plantio e a colheita, a coleta dos frutos silvestres e o uso das plantas medicinais. Além disso, por esse indicativo também se pode compreender a época certa para se extrair a madeira, e para se produzir os alimentos de forma coletiva, como a produção da farinha e do beiju.

Já sob o indicativo Animais, as comunidades têm o entendimento para poder praticar a caça, a pesca, respeitando os tempos em que os animais estão

em fase de reprodução ou que estão muito magros devido à escassez de alimentos na mata. É também sob esse indicativo que as comunidades realizam alguns dos seus festejos, com a prática culinária coletiva, como exemplifica Clementino (2017) na prática tradicional de fazer a damurida, prato típico dos povos indígenas roraimenses.

O último indicador é o dos Problemas Socioambientais. Sob esse indicador, as comunidades destacam as ocorrências das secas, das queimadas, dos períodos em que ocorrem as doenças, entre outros. Nesse sentido e frente esse indicativo, as comunidades também podem registrar suas necessidades, como a falta de atendimento médico-hospitalar nas comunidades, como a invasão de seus territórios por pessoas que buscam extrair algum recurso e findam por prejudicar todo o ambiente, sobre a poluição trazida pelos que não são membros das comunidades, enfim, sobre as influências recebidas das comunidades externas e não indígenas.

Ao analisar os indicadores dentro dos quadros, como já dito anteriormente neste estudo, existe a possibilidade de se perceber que todos os indicadores estão, de alguma forma relacionados, formando um círculo que demonstra a correlação que é tão presente entre os povos indígenas e o ambiente/natureza no qual se encontram inseridos. Essa coexistência e codependência, por que não ponderar, traz a tona os valores conservados pelos conhecimentos indígenas, que são, há gerações, passados entre as famílias das comunidades. Valores como o respeito ao tempo, à natureza, aos recursos naturais e sua utilização consciente. São ações que não agredem a natureza mas a exaltam, a tratam conscientemente e de forma sustentável. Mesmo diante do indicativo dos problemas socioambientais, é possível notar a presença e a influência dos não-índios na vida desses povos, quando estes trazem suas doenças que assolam algumas comunidades, tão carentes de atendimento que acabam por não conseguirem dar conta da demanda que possuem.

#### 4.1.2 DOS CALENDÁRIOS CULTURAIS

Cada um dos estudos analisados percebeu a comunidade que investigou sob uma ótica diferente. Entretanto, alguns desses estudos geraram a produção de um diagrama de Calendário Cultural. Abaixo, alguns exemplos dos diagramas feitos por meio das propostas educativas dos pesquisadores nas comunidades investigadas.

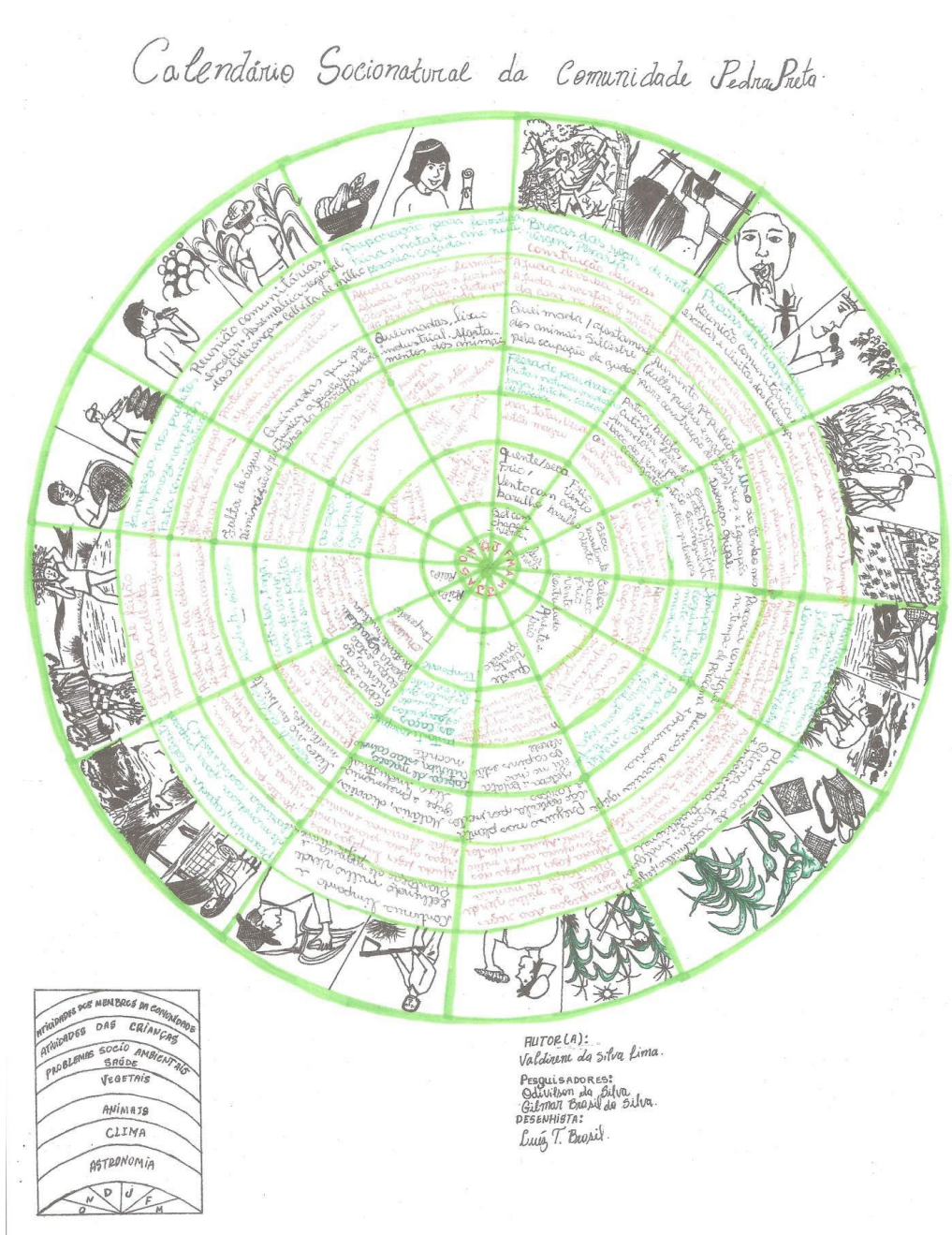


Imagem 01 : Calendário Socionatural da comunidade indígena de Pedra Preta  
Fonte: Lima (2014)

No exemplo da figura 01, Lima (2014) mostra o resumo de seu trabalho pelo diagrama do calendário cultural onde mescla imagens e descrição das

principais atividades da Comunidade de Pedra Preta, a cada mês. O diagrama oferece uma visualização acessível dos diferentes indicadores, que convergem nos meses do ano.

Já no exemplo da figura 02, trazido por Silva (2015), não há descrição das atividades de modo escrito e sim, somente por imagens-chave, o que leva ao leitor a uma interpretação intuitiva. O trabalho apresentado na figura 02 foi feito na escola investigada, por um grupo de alunos, orientados e mediados pela pesquisadora.

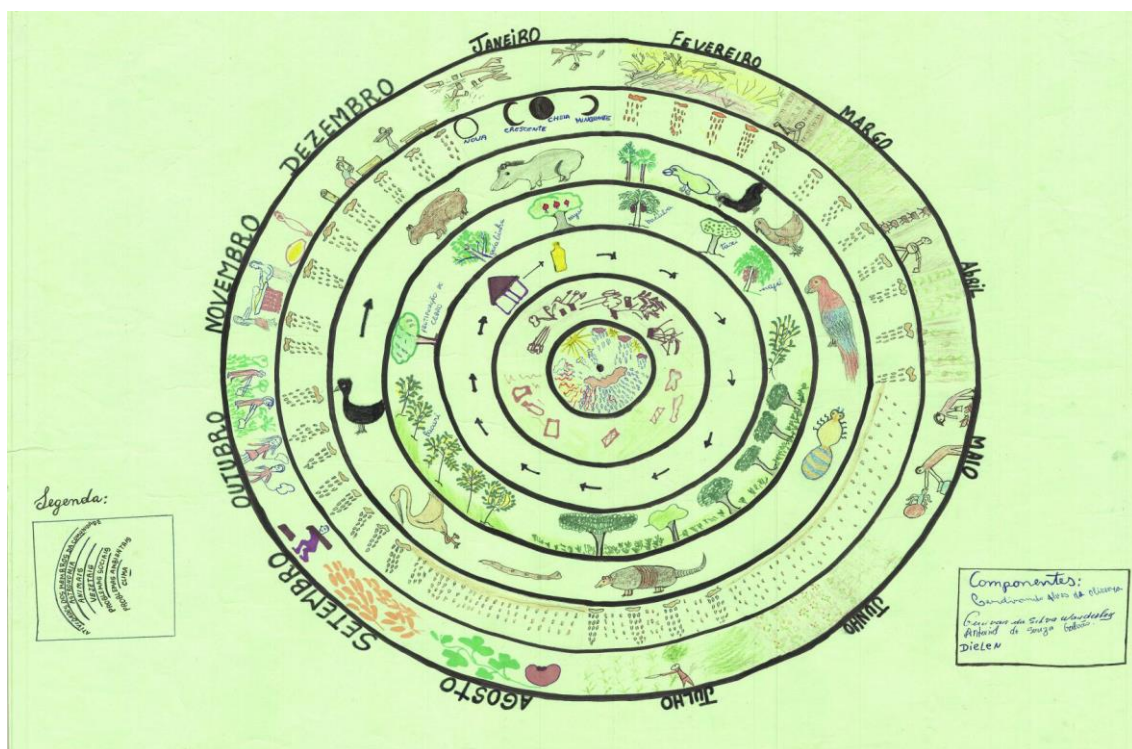


Imagem 02 - Calendário Cultural da Comunidade Indígena São Miguel da Cachoeira  
Fonte: Silva (2015)



Imagem 03: Calendário Socionatural da comunidade de Vista Alegre  
 Fonte: Araújo (2017)

A figura 03, apresentada por Araújo (2017), assim como no exemplo anterior, utiliza-se da descrição através de imagens que retratam as atividades principais que acontecem na comunidade de Vista Alegre durante o ano todo. Nesse modelo de Calendário Cultural, as categorias de subdivisão das atividades entre as crianças e adultos está mais clara. Contudo, a mesma leitura de interpretação intuitiva é necessária para a compreensão do que o diagrama explica.

Na figura 04 (SOUZA, 2017), o Calendário Cultural mais uma vez lança mão de descrição por imagens, mas nos indicadores de astronomia e de clima, usa a descrição escrita para tratar das ocorrências anuais nesses quesitos. Por se tratar de um trabalho feito por estudantes, a categoria final se refere ao trabalho e às atividades das quais as crianças da comunidade tem participação, demonstrando que estas são membros importantes e que suas ações contribuem para o bom andamento da vida em comunidade.



é a-eencf1aYzo 5oéz0c/Va f-1-1-00f  
da Comunidad.eeAia.racanêir

Imagem 4. Calendário Sócionatural da Comunidade Maracanã I  
Fonte: Souza (2017)

A figura 05 (SILVA, 2017), traz um modelo diferente de Calendário Cultural, feito pelos estudantes da Comunidade do Ouro. A principal diferença é que nesse modelo não existem as subdivisões por categorias definidas e sim uma imagem que remete à atividade-chave de cada mês. Essas imagens englobam todos os aspectos da interculturalidade, formando um cenário do que ocorre na comunidade mês a mês. Trata-se de um trabalho que demonstra que todos os indicativos estão relacionados e são codependentes entre si em favor de uma vida comunitária sustentável e consciente da relação existente entre homem e natureza.

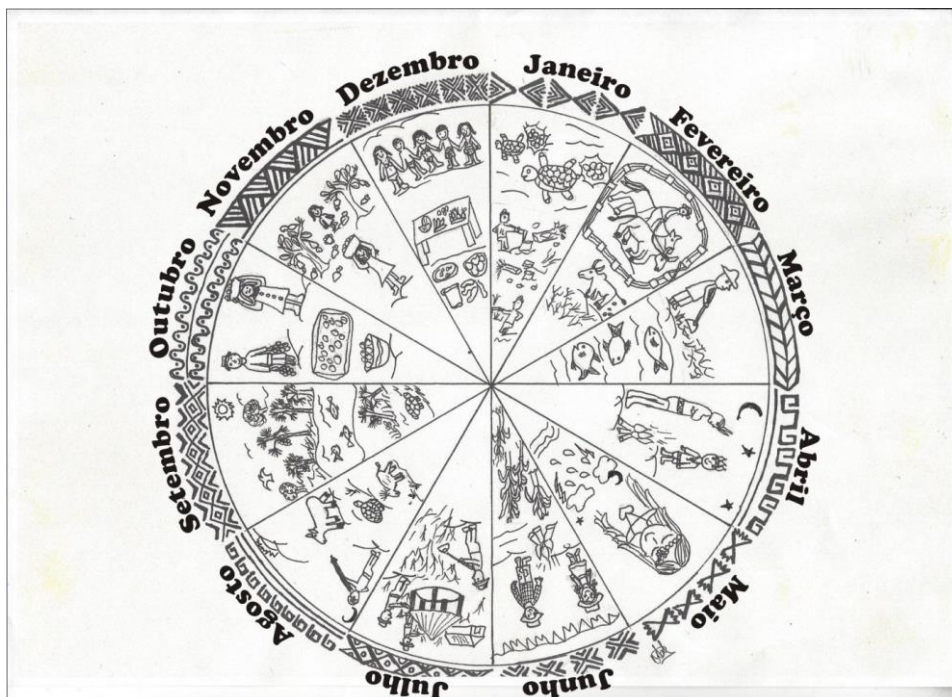


Imagem 05: Calendário Cultural da Comunidade Ouro  
Fonte: Silva (2017)

A figura 06 é de autoria de um grupo de estudantes da Serra da Lua, objetos de investigação de E. P. de Souza (2017). O diferencial desse modelo de Calendário Cultural é o fato de que nele, os autores tiveram a sensibilidade de descrever os meses do ano na língua materna dos membros da comunidade.

Já a figura 07, de Clementino (2017) descreve todos os indicadores em categorias distintas, por meio de gravuras que representam cada atividade em sua subcategoria. Retrata o Calendário Socionatural da Comunidade de Sorocaima II, e também foi construído por estudantes da escola local. O que chama a atenção nesse modelo são as escolhas de cores para as épocas específicas do ano, definindo muito bem épocas de maior intensidade de calor e chuvas.





Imagem 06: Calendário das mudanças climáticas da Região Serra da Lua  
Fonte: E. P. de Souza (2017).

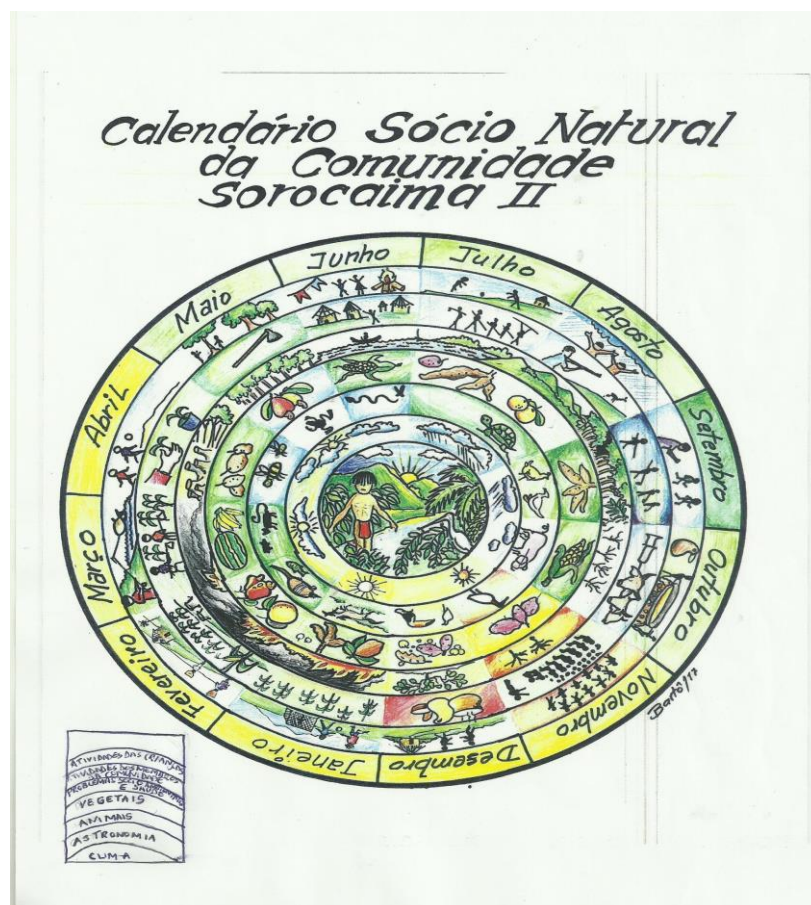


Figura 07: Calendário Socionatural da Comunidade de Sorocaima II.  
Fonte: Clementino (2017)

Os exemplos dos diagramas ora apresentados, resumem muito claramente as maneiras como os membros das comunidades concebem mesmo sem intenção, a Teoria da Atividade na prática, seu relacionamento com a natureza, sua forma de respeitar a utilização dos recursos naturais de forma responsável. Além disso, os modelos de Calendários Culturais revelam o conhecimento indígena na sua essência, os saberes sobre os elementos e os fenômenos naturais, a forma como se lidar com a terra e se tirar dela o sustento da comunidade. Também, revela o respeito pela vida de todos os seres vivos sem distinção, o respeito pelos perigos oferecidos pelos animais ferozes, pelas criaturas em fase de reprodução, pela escassez em determinadas épocas, que limitam ações de caça, pesca ou coleta. Ademais, os calendários mostram o quão importantes são os membros de cada comunidade, definindo as funções em subáreas que atuam harmoniosamente ao longo do ano. Assim, as produções dos Calendários são resumos das ações e as construções desses modelos podem servir como verdadeiros retratos das suas comunidades.

#### 4.1.3 DOS CONCEITOS TEÓRICOS

#### 4.1.3.1 A Teoria da Atividade

Todos os dez trabalhos analisados realizaram suas investigações sob a linha de pesquisa da Teoria da Atividade originalmente desenvolvida por Vygotsky e, posteriormente desenvolvida por Leontiev e seu seguidores. Nesse sentido, algumas considerações extraídas dos referidos estudos são analisadas a seguir.

Quando se trata da Teoria da Atividade, é unânime entre os estudos analisados, a concepção de que esta se fundamenta nas relações entre os seres humanos e o meio no qual estão inseridos.

Diante disso, Araújo (2017) entende que o ser humano é resultante de suas relações histórico-culturais, uma vez que “o homem só é o homem porque ele pensa na realização da atividade”, e porque é o produto de sua própria história.

Nesse sentido, Lima (2014) afirma que a Teoria da Atividade tem seus objetivos focados nas atividades de aprendizagem e que esta percebe em sua primeira fase, a própria aprendizagem como agente transformadora num processo de construção de conceitos que depende da colaboração e do processo histórico e cultural concreto. Portanto, é perceptível que “o processo de construção de conceitos depende da colaboração entre as pessoas” (DOUGLAS, 2014, P. 24). Em suma, N. de Souza (2017) concebe a Teoria da Atividade como uma base de discussão do processo de desenvolvimento humano, e de como funciona o processo educativo e de formação dos indivíduos na sociedade.

Diante disso, a Teoria da Atividade, por ser fundamentada nas relações humanas, é entendida por Clementino (2017) como sendo “a teoria da natureza humana”, que se propõe a compreender as atividades humanas, denominando-as de atividades sociais (E. P. de SOUZA, 2017, p, 33-34).

Entretanto, também é possível perceber que essas relações sociais geram conhecimentos que são considerados multidisciplinares, e que estes são adquiridos e postos em prática muito antes do indivíduo adentrar e tornar-se parte do ambiente escolar.

Portanto, não é leviano afirmar que a Teoria da Atividade é aquela que fundamenta o Método Indutivo Intercultural, fornecendo conceitos e análises que

dão suporte ao método Indutivo intercultural e, conseqüentemente à construção e à aplicabilidade do Calendário Cultural (HORÁCIO, 2017; SILVA, 2015).

Frente a esses conceitos, Souza (2017, p. 33) esclarece a ligação existente entre a teoria da Atividade e a Educação, afirmando que a teoria da Atividade oferece auxílio no rompimento com velhas práticas metodológicas e pedagógicas que passam de conteúdos repetitivos, impessoais e sem efetiva significância, para um aprendizado que tem valor, significado, relevância e importância para a vida, ultrapassando a teoria e chegando de fato, à prática.

### **b) O Método Indutivo Intercultural**

O Método indutivo intercultural é uma perspectiva de aplicação da teoria da Atividade, desenvolvido por Gashé e que pode ser aplicado nas pesquisas que envolvem a educação indígena. Para Souza (2017), o Método indutivo Intercultural:

Dá ênfase às atividades sociais que são necessárias para a aprendizagem do aluno, correlaciona os conhecimentos científicos escolares e aprofunda os conhecimentos da própria cultura (SOUZA, 2017, p. 20).

Assim, o Método Indutivo Intercultural pode ser considerado como a Teoria da Atividade aplicado na prática, em ambiente escolar, uma vez que este, conforme Araújo (2017, p. 37) “fortalece a construção de propostas educativas e curriculares voltadas para a aprendizagem dos estudantes indígenas”. Acerca disso, Silva (2015) vê o Método Indutivo intercultural como uma forma de abordagem, estudo e compreensão de todo o conhecimento indígena, não de forma invasiva e exploratória e sim de modo ético e respeitoso, valorizando e dando a importância merecida a tais saberes. Destarte, o Método Indutivo intercultural é uma ferramenta que propicia uma reflexão sobre a realidade dos estudantes indígenas, a partir das realidades de suas comunidades (SILVA, 2017), ou seja, é por meio do Método Indutivo intercultural que é possível a identificação dos aspectos implícitos nas atividades das comunidades, explicitando os conhecimentos indígenas envolvidos nessas práticas (E. P. de SOUZA, 2017). Essa explicitação demonstra o trabalho fundamentado na

multiculturalidade e que respeita e valoriza a diversidade em sua essência (CLEMENTINO, 2017).

Com isso, o Método Indutivo Intercultural, fundamentado na Teoria da Atividade, concebe que “não existe atividade social separada da natureza” (ARAÚJO, 2017). Sendo assim, Horácio (2017) relaciona o Método Indutivo intercultural à compreensão do significado de cultura que, sob essa perspectiva, deve ser compreendida a partir da relação estabelecida entre sociedade e natureza.

Portanto, o Método Indutivo intercultural se traduz em um instrumento metodológico que “busca construir propostas educativas interculturais para as escolas indígenas” (N. de SOUZA, 2017). Nesse sentido, cada um dos trabalhos analisados procurou resgatar algum aspecto do conhecimento indígena por meio de proposições de ações pedagógicas feitas às escolas das comunidades indígenas que pesquisaram. É bem verdade que encontraram alguma resistência por parte tanto dos alunos quanto dos professores em “experimentar um jeito diferente, novo” de se trabalhar conteúdos, mas a partir do momento em que se viram envolvidos de forma efetiva e comprometida com as ações, todos, sem exceção aderiram às práticas propostas pelos pesquisadores. Assim, relacionam-se a seguir as atividades de cada pesquisa e como foram recebidas pelas comunidades escolares dos povoados estudados:

a) LIMA (2014):

- Atividade: fazer xarope para curar doenças respiratórias, em especial a pneumonia
- Objetivo: valorizar e fortalecer os conhecimentos indígenas e aprofundar os conteúdos escolares que estão associados às atividades dos membros da comunidade.
- Desenvolvimento: Promoveu junto aos estudantes do EJA, um debate sobre o processo de produção do xarope, estudando passo a passo as ações envolvidas. Elaborou uma proposta de estudo de pesquisa de campo, de aulas teóricas, oficinas, seminários e palestras, juntamente com os estudantes do ensino médio EJA-Educação de Jovens e Adultos.

- Resultado: Produção e exposição do xarope feito pelos alunos baseados nos estudos e pesquisas dos conhecimentos indígenas tradicionais acerca das plantas medicinais.



Imagem 08: Os estudantes envolvidos no projeto apresentando a produção de xarope.  
Fonte: LIMA (2014)

b) DOUGLAS (2014)

- Atividade: Vamos fazer farinha de mandioca?
- Objetivo: Mostrar para os alunos e moradores da comunidade que se pode aprender com as próprias atitudes com as próprias atividades do próprio cotidiano.
- Desenvolvimento: Cada professor do grupo PIBID da UFRR ficou com um processo de como se faz a farinha. Desde o momento de tirar as raízes até o secar a massa, que é quando a farinha fica pronta. A participação de cada professor ficou conforme os processos de fabricação da farinha, enfatizando os conhecimentos orais que cada um traz relacionadas a atividade escolhida.
- Resultado: Aproximação dos conteúdos escolares das práticas da comunidade, maior envolvimento dos estudantes no cotidiano e no

resgate dos conhecimentos indígenas de suas etnias e, geração de conhecimentos pela prática.



Imagem 09: Família Wapichana trabalhando em uma das etapas de fabricação da farinha de mandioca.

Fonte: DOUGLAS (2014)

c) SILVA (2015)

- Atividade: Construção do Calendário Cultural da comunidade.
- Objetivo: Mostrar como, ao longo do ano, se relacionam as ações humanas com os diferentes ciclos da natureza.
- Desenvolvimento: Estudou sete indicadores, quais sejam: clima, problemas socioambientais e de saúde, vegetais, animais, conhecimentos sobre astronomia e em especial as atividades dos membros da comunidade. Construiu o Calendário Cultural da comunidade dando ênfase ao trabalho de utilização da madeira na construção das casas.
- Resultado: A pesquisa baseada no Método Indutivo Intercultural e no calendário cultural ajudou a pensar e explicitar os conhecimentos que são implícitos nas atividades sociais, e que são praticados cotidianamente na

comunidade. Com esta experiência da pesquisa teve a oportunidade de discutir e fazer levantamentos coletivos sobre as atividades sociais que são realizadas durante o ano, o que chamou de calendário cultural, e que nada mais é do que refletir sobre as ações humanas e o conhecimento a elas associados.

d) ARAÚJO (2017)

- Atividade: Fazer beiju.
- Objetivo: Fazer os exercícios da correlação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos culturais e, assim, construir uma atividade voltada para a educação escolar indígena diferenciada, através da interculturalidade.
- Desenvolvimento: Sequência didática envolvendo alunos do ensino fundamental, que mesclou conhecimentos científicos e conhecimentos indígenas na produção do beiju.
- Resultado: Os alunos tomaram conhecimento da relação entre a teoria dos conteúdos que são aprendidos na escola e a prática das atividades relevantes à comunidade, por meio da produção coletiva do beiju, alimento tradicional indígena. Diante disso, os resultados denotam positividade pois houve envolvimento e comprometimento por parte dos alunos, da comunidade e da pesquisadora analisada.





Imagem 10: Alunos colaborando na produção do beiju.  
Fonte: Araújo (2017)

e) SOUZA (2017)

- Atividade: Fazer beiju para o Festejos da Comunidade Maracanã I, T. I. Raposa Serra Do Sol
- Objetivo: Construir propostas educativas interculturais para a escola Estadual Indígena Bernardo Sayão, mediante a construção do calendário sócio natural da comunidade Maracanã I que se localiza na região das Serras, terra indígena Raposa Serra do Sol
- Desenvolvimento: A atividade social “Fazer beiju para evento na comunidade” foi desenvolvida pelos alunos de 1º e 2º ano do Ensino Médio por ser uma atividade conhecida por eles e que facilitou o aprendizado e a socialização com as pessoas envolvidas. E os elementos estruturantes foram os alicerces da interligação das ações do homem com a natureza em suas transformações para suprir suas necessidades.
- Resultado: Os resultados foram satisfatórios, a partir do momento em que percebeu que a experiência com os alunos em toda a realização da proposta, as leituras dos teóricos, as explicações relatadas nos cadernos supervisionados foram fundamentais para a formação profissional e para a instituição que trabalho, foi práticas pedagógicas que trazem um modelo ideal de educação indígena intercultural.



Imagem 11: Aluna virando o beiju

Fonte: Souza (2017)

f) SILVA (2017)

- Atividade: Construir um Calendário cultural na Comunidade do Ouro
- Objetivo: Construir um Calendário cultural na Comunidade
- Desenvolvimento: foi realizada uma pesquisa de campo e, por meio de entrevistas, foi feito um levantamento sobre as atividades sociais da comunidade para, então, realizar a construção do calendário que tem como propósito auxiliar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, possibilitando a ação de uma educação intercultural.
- Resultado: Houve envolvimento e colaboração de toda a comunidade escolar e também dos membros da comunidade geral, para que a ação fosse bem sucedida.



Imagem 12: Capa do Calendário construído pelos alunos  
 Fonte: Silva (2017)

g) E. P. de SOUZA (2017)

- Atividade: A prática da caça na comunidade Manoá/Pium
- Objetivo: Aprofundar o estudo sobre o sistema social, a cultura e a relação entre a sociedade e a natureza, a partir da caça praticada pelo povo Wapichana.
- Desenvolvimento: Aplicando o método da teoria da atividade através do exercício de explicitação, ou seja, fazendo o passo a passo, analisou quatro formas de caçadas wapichana, com o intuito de explicitar os conhecimentos que estão envolvidos nestas atividades.
- Resultado: Os estudantes puderam perceber a relação que suas ações apresentam na comunidade como um todo. Aprendera, as diferentes técnicas de caça praticadas pela etnia Wapichana em sua comunidade e os impactos que essas ações representam nos seus contextos. Além

disso, puderam compor um calendário Cultural onde se enfatizaram os períodos propícios à caça e à outras atividades comunitárias.

h) CLEMENTINO (2017)

- Atividade: Fazer damurida
- Objetivo: Construir propostas educativas interculturais para Escola Estadual Indígena Índio Manoel Barbosa, localizada na terra indígena São Marcos, na Comunidade Sorocaima II.
- Desenvolvimento: A partir da análise da elaboração de uma “Damurida”, uma comida típica dos povos indígenas da região (Macuxi e Taurepang), construiu-se uma proposta pedagógica para ser desenvolvida na escola. Tomando como ponto de partida esta culinária específica desenvolveram-se estudos sobre biodiversidade, práticas culturais e a relação entre sociedade e a natureza, aprofundando o estudo e reflexão sobre conhecimentos tradicionais indígenas e os científicos acadêmicos.
- Resultado: A pesquisa estabeleceu uma linha de raciocínio que valoriza a ação pedagógica e a mediação do professor na formação do aluno, a partir da vivência das atividades cotidianas, as quais estão na base da vivência destes povos indígenas.



Imagem 13: Damurida feita pelos alunos.  
Fonte: Clementino (2017)

i) HORÁCIO (2017)

- Atividade: Filosofia da educação do povo Taurepang com pinturas corporais na comunidade Boca da Mata
- Objetivo: Este trabalho tem como finalidade estabelecer relação entre a Filosofia da educação do povo Taurepang através da pintura corporal (grafismo) o processo de alfabetização das crianças Taurepang.
- Desenvolvimento: Estudo do calendário Cultural taurepang para entendimento da significação das pinturas corporais daquele povo.
- Resultado: Atingiu-se o objetivo uma vez que houve a colaboração e o entendimento dos propósitos que a sequência de atividades se propunha. Os alunos envolveram-se nas pesquisas, trazendo para a sua realidade conceitos e conhecimentos antigos, fazendo um resgate de suas culturas e valorizando suas identidades.



Imagem 14: Exposição dos trabalhos dos alunos.  
Fonte: Horácio (2017)

j) N. de SOUZA (2017)

- Atividade: Fazendo chá de Mirixi
- Objetivo: contribuir para valorização da cultura no contexto da educação escolar indígena.
- Desenvolvimento: Desenvolveu uma pesquisa escolar utilizando a ideia do calendário socionatural como proposta pedagógica. Estudou assim, as atividades importantes que a comunidade desenvolve ao longo do ano. Depois, em segundo momento, identificou a atividade mais relevante, significado social como foi o tratamento de doenças intestinais, em especial a disenteria. Estudou a atividade social: fazer chá para tratar disenteria e, a partir desta atividade, pode explicitar os conhecimentos indígenas que relacionam a sociedade e à natureza associado a esta atividade específica. Em um terceiro momento, construiu uma proposta pedagógica que foi pesquisada e executada juntos a estudantes do ensino médio, na Comunidade do Contão.
- Resultado: Houve alcance dos objetivos da proposta a partir do momento em que houve envolvimento tanto dos alunos quanto de pessoas da comunidade que forneceram informações importantes para a pesquisa. A

comunidade resgatou um de seus conhecimentos medicinais tradicionais, valorizando assim suas tradições e sua identidade cultural.

### **c) O Calendário Cultural**

Os termos Calendário Cultural, Calendário Natural, Calendário Socionatural ou Calendário Sociocultural se referem a um mesmo produto, resultante das pesquisas investigadas por este estudo. Nesse sentido, trata-se do resumo que reflete as atividades e características de cada comunidade. “Assim, cada escola das aldeias constrói o seu calendário anual de atividades, que é reconduzido ano após ano em configurações e aprofundamentos diversos” (VALADARES; TAVARES, 2015, p.58).

Para Lima (2014, p. 25), se trata de um “instrumento próprio”, exclusivo de cada localidade, que atua representando, ao mesmo tempo, um desafio e um processo de aprendizagem (DOUGLAS, 2014, p. 27).

Nesse sentido, o Calendário Cultural “se constrói pesquisando as atividades dos habitantes da comunidade” (LIMA, 2014). Entre as funções exercidas pelo Calendário Cultural, está a realização de uma análise das atividades sociais mais relevantes das comunidades, aprofundando-se em uma reflexão sobre os conhecimentos indígenas, enquanto momentos de interaprendizagem. (LIMA, 2014; DOUGLAS, 2014). Além disso, atua como um diagnóstico (SILVA, 2015), levando os alunos a uma “reflexão de sua cultura e identidades, assim como interpretar sua realidade Socionatural” (ARAÚJO, 2017, p. 40).

Dessa forma, Araújo (2017) afirma que o Calendário Cultural não se trata de “uma mera lista de atividades”. Trata-se sim de um espelho das relações homem x natureza (SOUZA, 2017, p. 20), concretizada em um processo contínuo de compreensão da própria cultura (ARAÚJO, 2017), vendo esta como elemento vivo e dinâmico, resultado dessas relações.

O Calendário sócio-ecológico, ao trazer para a escola aspectos da cultura indígena, propicia uma zona de contato entre os conteúdos escolares e os saberes e práticas tradicionais indígenas, ampliando a participação da comunidade no espaço escolar. Indagamos: nós, professores de ciências do FIEI, conhecemos as práticas produzidas nos territórios locais? Quais os saberes locais ali presentes? Estes saberes são legitimados pela instituição escolar? Eles entram em conflito com os conhecimentos científicos? (VALADARES; TAVARES, 2015, p. 59).

Assim, o Calendário Cultural remete a um instrumento que analisa sistematicamente a organização da ação humana sobre a natureza (CLEMENTINO, 2017; E.P. de SOUZA, 2017), que “ajuda a conhecer melhor a comunidade e a criar estratégias para melhorar ainda mais a comunidade, dando sugestões à essas dificuldades” (HORÁCIO, 2017).

Ainda, o Calendário Cultural considera em sua composição os conhecimentos indígenas frente às vivências destes nas atividades da comunidade (CLEMENTINO, 2017), através da “articulação de sete indicadores que mostram a relação entre as atividades humanas e da natureza (de SOUZA, 2017, p. 33).

Este calendário propõe uma forma de articular os conhecimentos socialmente situados na vivência do povo com os conhecimentos científicos. (...) se nomeia esse processo de “articulação intercultural de conteúdo” (VALADARES; TAVARES, 2015, p. 68).

Portanto, o Calendário Cultural configura-se em um excelente meio de compreensão do contexto em que cada comunidade se insere, refletindo seus costumes e a sua cultura, que são parte fundamental da sua identidade.



## CAPÍTULO V: MARCO CONCLUSIVO

Quando optei pela realização de uma pesquisa que abordaria a Teoria da Atividade aplicada na prática, pelo Método Indutivo, sob a forma dos calendários socionaturais das comunidades indígenas roraimenses, tinha em mente uma análise dos trabalhos dos alunos do Instituto Insikiran, de forma que, não haveria demanda de envolvimento com a temática escolhida, apesar das minhas raízes indígenas. Contudo, me percebi a cada dia mais interessada em aprofundar meus conhecimentos nessa área, devido a riqueza de informações que esta oferece.

A cultura indígena é real, dinâmica, viva e tem seu próprios direcionamentos e propósitos. Mesmo diante dos desafios e da opressão massificante e violenta que sofreu ao longo do tempo, sobreviveu e manteve sua essência. Enfrenta hoje, é bem verdade, outros desafios e entraves que se opõem aos seus direitos sofridamente adquiridos.

Nesse sentido, resistem bravamente, reunidos em pequenas comunidades espalhadas pelo território roraimense. Resistem às legislações que preconizam descaso e que lhes tomam o que lhes pertence há gerações, impondo-lhes tecnologias e normativas das quais não necessitam.

Essas comunidades sobrevivem passando seus saberes através das gerações, pelo entendimento das plantas, pelo conhecimento dos movimentos dos astros, pela força do trabalho, por sua relação de coexistência e respeito pelos seres vivos e pela natureza da qual orgulhosamente fazem parte.

Para mim, foi extremamente gratificante resgatar essas informações, formando um compilado de características que me possibilitou vislumbrar o cenário da cultura e da valorização da identidade dos povos indígenas do século XXI.

Quero aqui registrar o meu respeito ao Mestre Maxim Repetto, pela coragem de implantar e incentivar as pesquisas voltadas aos povos indígenas, de direcionar os olhares dos alunos do Instituto Insikiran para que percebam a importância da cultura, do conhecimento e da valorização dos povos e comunidades indígenas roraimenses. Ademais, quero registrar minha admiração

pelos alunos do Instituto Insikiran, autores dos trabalhos que me serviram de fundamentação de análise, pela entrega que tiveram ao buscar os conhecimentos nas comunidades, sistematiza-los e trazê-los a público de forma acessível, agregando valor e respeito à essas comunidades e suas vivências.

Também, é preciso pontuar acerca do Calendário Socionatural, método que não se originou no Brasil, mas que aqui encontrou espaço e adequou-se aos trabalhos de investigação científica, elevando-os a um patamar de pesquisas e reconhecimento na comunidade acadêmica. Esse método, além de representar um resumo da relação entre a natureza e as rotinas das atividades nas comunidades, representa um reflexo da própria identidade desses povos, traduzindo suas crenças e hábitos, experiências e expectativas para si e para o ecossistema no qual estão inseridos.

Por fim, trago a intenção em aprofundar-me mais, em um futuro próximo, na temática que abordei; dessa vez, objetivando ir a campo e levar minha pesquisa de uma abordagem teórica para uma abordagem prática, por meio da imersão cultural e da vivência nas comunidades indígenas.

Sem mais, encerro minhas considerações esperando ter elucidado eventuais questões que surgiram no processo e/ou por mim levantadas, esperando servir como recurso informativo ou de inspiração para trabalhos futuros que tenham objetivos similares aos meus e queiram enaltecer a cultura e as comunidades dos povos indígenas de Roraima.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, M. A. dos S.. (Orgs.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. p. 223-244.

ALMEIDA, A. W. B. de (coordenadores). **Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais: Invasão da Acácia Mangium nas terras indígenas de Roraima**. Manaus: UEA Edições, 2017.

ARAÚJO, A. P. A. de. **Educação intercultural: uma proposta pedagógica a partir do calendário socionatural explicitada na atividade social fazer beijú**. Monografia apresentada para conclusão do Curso de graduação em Licenciatura Intercultural Universidade Federal de Roraima, 2017.

ASBAHR, F. **A Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. In: Revista Brasileira de educação. Maio/jun/jul/Ago. N° 29. 2005. (108-119)

BARAB, S. A.; EVANS, M. A.; BAEK, E. **Activity theory as a lens for characterizing the participatory unit**. Handbook of research on educational communications and technology, v.02, pp 199-213, 2004.

BERGAMASCHI, M. A. MEDEIROS, J. S. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola kaingang**. In: Revista Brasileira de História, v. 30, n. 60, 2010.

Bertely BUSQUETS, M.; Sartorello, S. C.; ARCOS VAZQUEZ F. **Monitoramento, assistência e controle etno-política: Educação Intercultural de rede indutiva**. Desacatos, México, n.48, p.32-49, agosto de 2008. Disponível em <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14052742015000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14052742015000200003&lng=es&nrm=iso)>. acessado em 07 de agosto de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p

\_\_\_\_\_. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/** ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Censo escolar indígena: 1999**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001

BURATTO, L. G. **O Indígena em Situação de Deficiência: o duplo desafio da inclusão.** 2017 [s.d.]. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2020.

CARVALHO, F. A.; FERNANDES, M. L.; REPETTO, M.. (Org.) **Projeto Político –Pedagógico da Licenciatura Intercultural/Núcleo Insikiran.** UFRR. –Boa Vista: Editora de UFRR, 2013.

CEDRO, W. e MOURA, M.. **As relações entre a Organização do Ensino e a Atividade de Aprendizagem.** In: A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais. Organizadores: Fernanda Liberali; Elaine Mateus; Maria Cristina Damianovic. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. (43-59)

CLEMENTINO, J. R. **Fazendo damurada: uma proposta educativa intercultural baseada no calendário socionatural da comunidade Sorocaima II.** [MONOGRAFIA]. UFRR –BOA VISTA, RR. 2017

D`ANGELIS, V., 1957. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil-Campinas**, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DA SILVA, M. A. N. **Método Indutivo Intercultural e os conhecimentos como proposta pedagógica inovadora para as escolas indígenas.** [MONOGRAFIA] INSIKIRAN –UFRR. BOA VISTA, RR. 2017.

DOUGLAS, A.. **A pesquisa do Calendário Cultural na Comunidade Manoá: A Produção de Farinha de Mandioca e a Construção de Propostas Pedagógica para uma nova escola indígena.**(MONOGRAFIA) Instituto Inquiran de Formação Superior Indígena da Universidade Feral de Roraima. Boa Vista, 2014.

DUARTE, N.. **A Teoria da Atividade como uma Abordagem para a pesquisa em educação.** In: Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 20, nº 2, p. 279-301. Jul/dez 2002.

ENGSTRÖM, Y. **Atividade de Aprendizagem na Perspectiva Histórico-cultural.** IN: LIBERALI, Fernando Coelho. Apud. A teoria de Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: Recriando realidades sociais. São Paulo: Pontes Editores, 1999.

FERREIRA, M. K. L. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: antropologia história e educação: a questão indígena na escola. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). 3ª edição –São Paulo: global, 2009

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2008

FREITAS, M. A. B. de; TORRES, I. C. **Política de assistência estudantil para indígenas urbanos na cidade de boa vista, roraima: entraves sociojurídicos.** Associação Brasileira de Antropologia, João Pessoa-PB, 2016.

GASCHE, 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: **Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.** Coodenadores: Maria Bertely; Jorge Gasché; Rossana Podestá. Ecuador: Abya-Yala/CIESAS/IIAP, 2008. (279-365)

GASCHE, J. . VELA MENDOZA, N. **Sociedad Bosquesina.** Ensayo de antropología rural amazónica, acompanhado de uma critica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo. Iquitos, Peru: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana(IIAP); Lima, Peru: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales(CIES); Japón: Center for Integrated Area Studies, Kyoto University(CIAS);2012

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa.** 5. ed. –São Paulo: Atlas, 2010

GRUPIONI, L. D. **Livros Didático e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil.** In: A Temática Indígena na Escola: novos subsidios para profesores de 1° e 2° grau. Organização: Aracy Lopes da Silva e Luis Grupioni. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. (481-525)

GRYMUZA, A. M. G.; RÊGO, R. G. do. **O Ensino de gráficos e tabelas na perspectiva da teoria da atividade.** EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 7, p. 1-24, 2016. Disponível em: < <http://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/3880>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

HORÁCIO. A. A. A. **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO POVO TAUREPANG COM PINTURAS CORPORAIS NA COMUNIDADE BOCA DA MATA.** Trabalho apresentado como requisito para a Conclusão do Curso de licenciatura intercultural na área habilitação de ciências sociais, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima.2017.

JULIÃO, G. B. **Currículo como Construção Social em Contexto de Cidadania Intercultural Indígena.** São Paulo, PUC: 2017. Dissertação de Mestrado.

KÖCHE, J. C. **Pesquisa científica: critérios epistemológicos.** Petrópolis: Vozes, 2005.

KUUTTI, K. **Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research.** In: NARDI, B. A. (ed) Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction. Cambridge, Mars: MIT Press, 1996. p.17-44

LEONTIEV, A. [et al]. **Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental.** In: Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005

LIBÂNEO, J. C. et. al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção Docência em Formação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, V. da S. **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**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Licenciatura Intercultural, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RR, Ano 2014

MELO, V. F. **Roraima: homem, ambiente e ecologia**. Boa Vista: FEMACT, 2013

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin. Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

PASSONI, I. R. **Caderno conhecimento e cidadania**. Tecnologia social e articulação comunidade-escola, v. 1, ITS, 2012

PEREIRA, E. **Roraima: um Estado de violência institucionalizada**. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. p. 166-168.

PONTELO, I.; MOREIRA, A. F. **A teoria da atividade como referencial de análise de práticas educativas**. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2008, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br>>. Acesso em: 17 Abr. 2020.

RAMOS, L. Da S. **Processos Social de Formação da Mulher Indígena e a Construção de Propostas Curriculares para a Escola na Comunidade Indígena Araçá da Serra / T. I. Raposa Serra Do Sol**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, 2013

REPETTO, M. **Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas**. REVISTA ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. Santiago, Chile: Julio –diciembre, 2018.

ROJAS, L. M.; SOLOVIEVA, Y. **Avaliação Neuropsicológica**. Instituto de Neuropsicologia y psicopedagogia de Puebla A. C., 2009

SIEMS E MARCONDES. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0963.pdf>>. Acessado em 20 de abril de 2019.

SILVA, J. P. **Proposta educativa intercultural para o ensino das ciências da natureza baseada no calendário socionatural da Comunidade Mangureira**. Trabalho apresentado como requisito para conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR, na área de habilitação de Ciências da Natureza (CN). 2017.

SOBRINHO et al (2017)file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/4761-12473-1-PB.pdf

SOUZA, E. P. **A Atividade de Caça dos Wapichana na Comunidade Alto Arraia, Terra Indígena Manoá/Pium, Região Serra da Lua-RR.** Trabalho apresentado como pré-requisito para a Conclusão do Curso de Antropologia, na área de Ciências Humanas do Instituto de Antropologia da Universidade de Roraima. 2017.

SOUZA, F. da S. **Educação escolar indígena: desafios e propostas para o ensino médio através da atividade social fazer beiju para os festejos da comunidade Maracanã I, T. I. Raposa Serra Do Sol.** TCC do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. [1986-1934]. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo, Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade Escolar.** In: Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2009.