

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.v4n13p218-239>

INTERESPAÇO

Revista de Geografia e Interdisciplinaridade

SABERES DOCENTES E SABERES DA COMUNIDADE INDÍGENA TENTEHAR, GRAJAÚ-MA: uma interação necessária

TEACHING KNOWLEDGE AND KNOWLEDGE OF INDIGENOUS COMMUNITY TENTEHAR, GRAJAÚ-MA: a necessary interaction

SABERES DOCENTES Y SABERES DE LA COMUNIDAD INDÍGENA TENTEHAR, GRAJAÚ-MA: una interacción necesaria

Neusani Oliveira Ives-Felix

Doutoranda em Antropologia e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA.
Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Química da Universidade
Federal do Maranhão – UFMA/Câmpus de Grajaú.
neusanives2@gmail.com

Raimunda Kelly Silva Gomes

Doutora em Educação pela UFPA. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amapá –
UEAP.
rkellysgomes@yahoo.com.br

Luiza Nakayama

Doutora em Genética e Biologia Molecular pela UFPA. Professora Titular do Centro de Estudos
Avançados em Biodiversidade (CEABIO-ICB-UFPA).
lunaka@ufpa.br

Recebido para avaliação em 15/03/2018; Aceito para publicação em 10/04/2018.

RESUMO

Com o objetivo de conhecer se os saberes docentes coadunam com os saberes tradicionais Tentehar, entrevistamos duas professoras do Centro Educacional Indígena (CEI) e três membros da comunidade da Terra Indígena Morro Branco. Constatamos que na disciplina de Ciências Naturais, as professoras planejam e ministram os mesmos conteúdos da escola não-indígena. Para os membros da comunidade, o CEI é considerado como colaborador no fortalecimento dos saberes Tentehar, quando ensina a Língua Materna e realiza eventos culturais tradicionais; avaliam as aulas de Língua Materna Tentehar como indispensáveis para o fortalecimento e a manutenção dos costumes e crenças de seu povo; citam as plantas medicinais, seu poder de cura e o uso do jenipapo nos rituais Tentehar. Concluímos que é necessário fazer a inclusão dos saberes tradicionais na cultura escolar, através da inter-relação dos conhecimentos locais e a valoração da pertença etnia. Além disso, é necessário considerar a realidade vivenciada pelos discentes como alternativa metodológica no processo de ensino/aprendizagem, pois os saberes construídos no cotidiano devem embasar a práxis pedagógica, por meio das diversidades socioculturais. Inferimos que deva ser garantida, para as professoras, uma formação continuada, que valorize atividades didático-pedagógicas curriculares interculturais e propicie a criação de um espaço de diálogo, sobre a implementação de uma educação escolar indígena pautada nos princípios da igualdade social, da especificidade e do bilinguismo, que garanta a valorização da diversidade das comunidades indígenas.

Palavras-chave: Interculturalidade; Educação Escolar Indígena; Conhecimentos Tradicionais.

ABSTRACT

With the objective of knowing if the teaching knowledge is in harmony with the traditional Tentehar knowledge, we interviewed two teachers from the Indigenous Educational Center (CEI) and three members of the Morro Branco Indigenous Land community. We find that in the Natural Sciences discipline, the teachers plan and deliver the same contents of the non-indigenous school. For the members of the community, the CEI is considered as collaborator in the strengthening of the Tentehar knowledge, when it teaches the Mother Language and realizes traditional cultural events; evaluate the Tentehar Mother Language classes as indispensable for the strengthening and maintenance of the customs and beliefs of its people; they cite medicinal plants, their healing power, and the use of jenipapo (*Genipa americana*) in Tentehar rituals. We conclude that it is necessary to include the traditional knowledge in school culture, through the interrelationship of local knowledge and the valuation of ethnicity. In addition, it is necessary to consider the reality experienced by the students as a methodological alternative in the teaching/learning process, because the knowledge built in the daily life, should support the pedagogical praxis, through socio-cultural diversities. We infer that there should be guaranteed for the teachers a continuous formation that values pedagogical didactic activities in intercultural curricula and allows the creation of a space for dialogue on the implementation of an indigenous school education based on the principles of social equality, specificity and bilingualism, which guarantees the appreciation of the diversity of indigenous communities.

Keywords: Interculturality; Indigenous School Education; Traditional Knowledge.

RESUMEN

Con el objetivo de conocer si los saberes docentes compaginan con los saberes tradicionales Tentehar, entrevistamos a dos profesoras del Centro Educativo Indígena (CEI) y a tres miembros de la comunidad de la Tierra Indígena Morro Branco. Constatamos que, en la disciplina de Ciencias Naturales, las profesoras preparan y ministran los mismos contenidos de la escuela no-indígena. Los miembros de la comunidad consideran que la CEI colabora en el fortalecimiento de los saberes Tentehar cuando enseña la Lengua Materna y realiza eventos culturales tradicionales; ellos valoran las clases de Lengua Materna Tentehar como indispensables para el fortalecimiento y la manutención de las costumbres y creencias de su pueblo; mencionan las plantas medicinales, su poder de cura y el uso del jenipapo en los rituales Tentehar. Concluimos que es necesario incluir los saberes tradicionales en la cultura escolar, a través de la interrelación de los conocimientos locales con los fundamentos de la ciencia moderna y la valoración de la pertenencia étnica. Además de eso, es necesario considerar la realidad vivenciada por los discentes como alternativa metodológica en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pues los saberes construidos en el cotidiano deben fundamentar la praxis pedagógica, por medio de las diversidades socioculturales. Inferimos que una formación continua debe ser garantizada a las profesoras, que valore las actividades curriculares didáctico-pedagógicas interculturales y que propicie la creación de un espacio de diálogo sobre la implementación de una educación escolar indígena pautada en los principios de igualdad social, de especificidad y de bilingüismo, que garantice la valoración de la diversidad de las comunidades indígenas.

Palabras clave: Interculturalidad; Educación Escolar Indígena; Conocimientos Tradicionales.

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena pauta-se no modelo de ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue- direito conquistado pelos povos indígenas e assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -

LDBEN nº 9394/96; assim no art. 78 desta Lei são definidos os objetivos da educação escolar indígena contemporânea.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena pode ser vista como um avanço, nas quais definem no art. 15 que:

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 8).

Neste novo modelo de educação escolar indígena brasileiro, é conferida aos povos indígenas, autonomia para falarem e ensinarem as suas tradições, seu modo de ser e de viver e seus modos próprios de aprendizagens.

Costa e Gomes Júnior (2017) ressaltam a necessidade de a própria escola indígena participar e negociar a construção de seus referenciais curriculares e pedagógicos e reforçam que a formação pleiteada no currículo escolar indígena deverá contemplar as línguas maternas, as crenças, as memórias históricas, os saberes ligados à identidade étnica e às suas organizações sociais do trabalho.

Portanto, nas disciplinas da estrutura curricular da educação básica pressupõe-se o confronto entre os fundamentos da ciência moderna e os saberes tradicionais. No ensino de Ciências Naturais, a inter-relação dos conhecimentos da ciência moderna com os conhecimentos etnocientíficos indígenas são postos na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, Luciano (2013, p. 97) aponta sobre o aspecto central da escola indígena que é:

[...] o duplo papel da escola indígena: valorização e transmissão de conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, de um lado, e acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade moderna, do outro. O foco central de minha reflexão aqui, portanto, é discutir as possibilidades e as condições que a escola indígena tem para cumprir essa complexa função (LUCIANO, 2013, p. 97).

Cabe destacar que, a valorização e difusão dos saberes tradicionais indígenas se fazem necessários não só pela sua riqueza, mas principalmente pela sua contribuição para a preservação do meio ambiente entre as gerações futuras, uma vez que o conhecimento tradicional pode ser entendido como o conjunto de saberes e saber fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, transmitido oralmente, de geração em geração e somente

pode ser corretamente interpretado dentro do contexto cultural e ambiental em que o indivíduo está inserido (DIEGUES, 2004).

Nessa perspectiva, entende-se como saberes o conjunto de conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades, bem como aos diferenciados ambientes em que habitam - litoral, várzeas, mangues, campos, florestas, restingas ou zonas urbanas, o que corresponde às diferentes formas de interação com a natureza, de sobrevivência, costumes, crenças, imaginários e linguagens, o que configuram um corpus de saberes da experiência ou, como denominamos saberes culturais construídos nas práticas sociais e relações intersubjetivas (GOMES, 2017).

Neste contexto, Tuan (1983) ressalta a necessidade de se entender a percepção não apenas como resposta dos sentidos aos estímulos externos, mas também a atividade proposital, na qual alguns fenômenos são registrados, enquanto outros são bloqueados. Assim, muito do que é percebido tem valor para as pessoas, de acordo com seus interesses, necessidades, visões de mundo e experiências vivenciadas, o que, para Marques (2001), é o resultado do conhecimento tradicional que assegura a existência de uma relação de respeito, gratidão, medo e cumplicidade com a natureza.

Podemos afirmar que a práxis educativa precisa ser vivenciada e estabelecida a partir da articulação entre teoria e prática feita pelo professor, no entanto, é necessário o redimensionamento epistemológico do ato de ensinar, através de um processo contínuo de reflexão (FERREIRA, 2011; JAPIASSU, 2011; FAZENDA, 2012; FAZENDA et al., 2013). Neste sentido, reforçamos que um currículo transversal possibilitaria caminhar em toda e qualquer direção de um rizoma na produção de conhecimento, pois teria condições de quebrar as fronteiras rígidas do conhecimento escolar, promovendo uma “conectabilidade dos saberes” (MORIN, 2002, p. 75; GALLO, 2009, p. 9). Contudo, Sacristán (2013) chama atenção para o fato de que só haverá mudança significativa na escolarização se o professor refletir sobre o sentido do que se faz e para o que o faz, não como algo neutro, mas como um território contraditório e conflituoso sobre o qual se toma decisões, as quais não são as únicas possíveis.

Portanto, a escola e o professor devem assumir o dever de respeitar os saberes prévios dos educandos, sobretudo os saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 2002; LOUREIRO; TORRES, 2014), pois a educação escolar indígena precisa ser compreendida em sua complexidade intercultural para que, assim, seus saberes e sua identidade façam parte do processo educativo.

Neste contexto, o objetivo deste artigo foi conhecer se os saberes docentes de professoras do ensino fundamental do Centro Educacional Indígena (CEI) coadunam com os saberes tradicionais da comunidade indígena Morro Branco, Terra Indígena Morro Branco do município de Grajaú - MA.

ÁREA PESQUISADA

De acordo com Ives (2014), as principais etnias encontradas no estado do Maranhão são: Tentehar (Guajajara), povos do tronco Tupi e os Apanyekrá (Canela), povos do tronco Jê, sendo que, no Maranhão, os indígenas Tentehar estão presentes em onze, das dezessete áreas; em sete delas possuem usufruto exclusivo e em outras quatro dividem a terra demarcada com outros povos.

Esta pesquisa foi desenvolvida no período letivo de 2016-2017, em uma escola pertencente à rede estadual de ensino, aqui denominado Centro de Ensino Indígena da etnia Tentehar (CEI), localizada no município de Grajaú – MA, a qual dista aproximadamente a 500 metros do centro urbano deste município.

O CEI está localizado na principal aldeia da Terra Indígena Morro Branco, com oferta do Ensino Fundamental I (1º ao 9º ano) organizado de forma multisseriada, com atendimento nos turnos matutino, vespertino e noturno. O CEI tem uma estrutura física nova, com pátio coberto de telhas colonial e paredes de alvenaria. Quanto à infraestrutura possui uma sala para diretoria, um pátio, uma cozinha, dois banheiros e uma biblioteca comunitária inaugurada há dois anos. Cabe ressaltar que, no decorrer desta pesquisa, a escola teve períodos sem merenda escolar e, portanto, com redução de carga horária letiva estabelecida pela LDBEN Nº 9394/96.

No CEI, acompanhamos por um semestre letivo, duas professoras que ministravam aulas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências, em turma multissérie de 1º ao 5º ano, com alunos na faixa etária de cinco a nove anos de idade.

Destacamos que as ações desenvolvidas pela comunidade no CEI em relação às atividades culturais se configuravam de modo coletivo, com participação de toda a aldeia (lideranças, crianças, jovens e adultos).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A abordagem teórico-metodológica adotada para esta pesquisa é a qualitativa, do tipo etnográfica, tendo como instrumento para a coleta de dados: a observação *in loco* das aulas de Ciências Naturais e entrevistas semiestruturadas com duas professoras do CEI e depoimentos livres de três moradores da comunidade.

Destaca-se, de acordo com Minayo (2010, p. 57), que a pesquisa qualitativa se “aplica ao estudo da história, das relações, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” e responde a questões muito particulares. Trabalha-se, portanto, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, conjunto de fenômenos humanos compreendido como parte da realidade social.

Consideramos que o roteiro de entrevista semiestruturada seja um dos instrumentos da pesquisa qualitativa que deve incorporar indicadores essenciais e suficientes para contemplar as informações esperadas. Portanto, necessita ser elaborado “de forma que permita flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor” (MINAYO, 2010, p. 190).

No que diz respeito ainda à pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, André (2010) argumenta que esta é caracterizada pela observação direta e pela entrevista, proporcionando ao pesquisador a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, a partir destes é possível realizar análises e interpretações.

Ressalta-se que no primeiro momento desta pesquisa foram feitas observações direta na sala de aula, e em seguida foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras, visando compreender os saberes docentes sobre a educação escolar indígena e suas práticas de ensino de Ciências Naturais. Na última da etapa da pesquisa foram ouvidos depoimentos livres de três de moradores da comunidade, sendo duas mulheres e um jovem, na perspectiva de identificar a percepção destes sobre a escola e a sua relação com o meio ambiente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: considerações sobre conhecimentos docentes ↔ conhecimentos tradicionais

Ao escolhermos este subtítulo, partimos do princípio de que as contribuições dos saberes docentes e saberes tradicionais eram uma “via de mão dupla” e, com certeza, equitativa. Por esta razão representamos com uma seta com duas pontas de tamanho iguais.

As vozes e percepções docentes

Para início de análise, consideramos vitoriosas as duas professoras pelo esforço cotidiano em sala multisseriada, uma vez que já conhecemos a realidade desta organização de ensino em escolas do campo paraenses, na qual as professoras desempenham inúmeros papéis (desde direção escolar, limpeza e preparo de refeições, dentre outros), além de sobrecarga de trabalho docente. Neste contexto, Corrêa e Nakayama (2014) e Corrêa et al. (2017) revelaram que a avaliação dos alunos, nesta modalidade de ensino, é de forma tradicional, com pouca clareza nos registros escritos dos desempenhos dos alunos e as metodologias de ensino pouco facilitam o pleno domínio do letramento, tendo o livro didático como seu recurso principal. Além disso, as autoras destacaram que os altos níveis de repetência em instituições brasileiras não ocorrem apenas em escolas multisseriadas, mas no ensino público básico em geral, configurando-se como um problema crônico, ligado à baixa qualidade do ensino e tendo como consequências diretas as altas taxas de defasagem idade/série e de evasão escolar.

Ressaltamos, portanto, que a discussão que se segue é realizada em um contexto diferenciado e específico de uma escola na aldeia, em que questões como a língua materna, as crenças, as memórias históricas e os saberes ligados à identidade étnica estão em jogo. Isto posto, verificamos que as duas professoras utilizavam em suas aulas, a Língua Portuguesa e a Língua Materna Tupi Guarani, pois havia palavras da Língua Portuguesa que os alunos desconheciam:

Nós sabemos que eles *têm a cultura deles, diferenciada da gente*, como qualquer outro povo. Aqui têm aulas da língua materna, porque *as crianças não querem mais falar a língua materna*, quer falar mais o português por conta da convivência com os colegas da cidade (Profa. 1).

A educação daqui da escola não é igual à da cidade, é *mais fraquinha*. Aqui temos aulas de língua materna com um professor que mora aqui e é muito bom, *porque os alunos aprendem a nossa língua e o português*, porque *têm muitos que [...] não sabem falar o português* (Profa. 2).

De acordo com os relatos, as duas docentes parecem estar preocupadas com o uso da Língua Materna “*as crianças não querem mais falar a língua materna*”, pois elas consideram a língua como uma maneira de manter a cultura local e por isso elas sempre defendem a escola da comunidade. Por esta razão consideramos que o desejo é que o CEI se concretize de fato em uma escola intercultural e de qualidade, que garanta a vivência das especificidades culturais, ofertando uma formação sólida para seus alunos. No entanto,

ponderam que a escola da aldeia é “*mais fraquinha*” em comparação à escola da cidade. Em conversas informais com as professoras, uma delas relatou que os próprios filhos não estudavam na escola da aldeia, pois acreditava que a escola da cidade tivesse um ensino de melhor qualidade e formaria os alunos para, futuramente, fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e cumprir as exigências para o ingresso no ensino superior. A partir dessa fala da professora, portanto, inferimos que a educação intercultural não deve ser apenas um desejo para algumas pessoas da comunidade e sim uma realização.

A cultura local tem demarcado suas fronteiras étnicas, como é visto na expressão: “*têm a cultura deles, diferenciada da gente*”. Além disso, percebemos na fala “*porque os alunos aprendem a nossa língua e o português, porque têm muitos que [...] não sabe falar o português*” a preocupação das professoras em manter o intercâmbio de saberes indígenas e não indígenas, com vistas à formação futura dos alunos do CEI. No entanto, consideramos que ambas as professoras e a própria comunidade necessitam que as secretarias públicas de educação forneçam orientações e subsídios nos processos de elaboração de projetos pedagógicos, em um contexto de escolarização intercultural e respeito aos saberes ligados à identidade étnica.

Neste debate da relação entre escola e a comunidade indígena, citamos Abbonizio e Ghanem (2016), quando apontam para a escola indígena e as aspirações de futuro das pessoas que dela fazem parte, como podemos observar na afirmação a seguir:

De forma geral, dentre os aspectos que diferenciam a educação escolar indígena frente à escolarização convencional, são preponderantes: a participação da comunidade na definição dos projetos educacionais e na escolha do professor ou professora; a elaboração de materiais didáticos a partir da realidade e necessidades comunitárias, com grande atenção à questão linguística; a predisposição para que o ensino e a aprendizagem se realizem a partir de atividades de pesquisa, vinculada à noção de que docentes são pesquisadores(as); enfim, a pretensão de que a escola contribua para a realização de projetos comunitários de futuro (ABBONIZIO; GHANEM, 2016, p. 890).

Assim, ressaltamos a problemática dos materiais didáticos trazida por Abbonizio e Ghanem (2016), pois, além de uma produção escassa e descontextualizada da realidade e das necessidades de variadas comunidades étnicas, vem se mantendo como principal recurso didático-pedagógico, nas salas de aulas, somente o livro didático. A problematização que faz em torno deste recurso é que predominantemente possui conteúdos inadequados, sobretudo, quando se trata de referenciar pessoas negras ou indígenas. Ives (2014), ao analisar o livro didático utilizado pelos professores na educação infantil de crianças indígenas Tentehar, ressalta a fragilidade dos componentes curriculares

no que se refere à realidade vivenciada pelos educandos, pois acredita que a estrutura cartilhada e a fetichização da imagem do índio com uma flecha na mão, nu e com um penacho na cabeça acabam contribuindo para a rotulação da imagem indígena, bem como a própria desvalorização de sua cultura.

A dinâmica dos projetos de educação indígena “impõem, para seu funcionamento, ritmos de aula, regime de trabalho, arranjos sociais e político, dos quais os projetos não podem abrir mão, mas que acabam esbarrando em outras lógicas” (TASSINARI, 2001, p. 64). Neste contexto, a autora fala de arranjos sociais e político, mas inferimos que também podemos discorrer sobre arranjos pedagógicos, como possibilidade de flexibilização da ação docente no projeto de educação escolar indígena intercultural, que permitiria uma práxis focada nos saberes e na cultura local, como eixo integrador do ato de ensinar, através da utilização dos recursos naturais disponíveis na comunidade, como laboratório natural para a ação docente, como, por exemplo, o levantamento de plantas medicinais utilizadas pelos indígenas para curar determinadas doenças, sua relação com o sobrenatural, com o xamanismo Tentehar e/ou um levantamento linguístico com palavras da Língua Materna que estejam desaparecendo. Assim, consideramos que os arranjos de natureza didático-pedagógica, como estes, sejam recursos relevantes para a interligação dos saberes, respeitando a cultura local e as próprias decisões da comunidade.

Na escola pesquisada, a participação da comunidade na definição e escolha do professor (a) para atuar na instituição é algo já consolidado, demonstrando certa autonomia política das lideranças indígenas Tentehar frente aos assuntos de escolarização em sua aldeia, todavia, é preciso que se avance em outros campos, como o do currículo, por exemplo. Neste sentido, Abbonizio e Ghanem (2016) complementam o debate a respeito da escolarização de pessoas indígenas e sobre a busca de novos sentidos para a escolarização pública regular, a partir da pesquisa realizada em São Gabriel da Cachoeira:

[...] os avanços obtidos em termos de ampliação da cobertura de atendimento, formação de docentes e ênfase na valorização das línguas e culturas indígenas [...] antes de comparar a educação escolar indígena à educação escolar convencional a partir da existência ou não de ensino bilíngue, diversificação de conteúdos, calendário, aparência e rotina das escolas, importa a possibilidade de aqueles povos decidirem sobre sua própria educação, o que equivale a dizer sobre o que permanece ou se transforma na sua própria cultura (ABBONIZIO; GHANEM, 2016, p. 899).

No que se referem aos conteúdos ministrados pelas professoras na disciplina de Ciências Naturais, elas destacaram: Sexualidade e vida; Seres humanos; cuidados com a saúde do nosso corpo; o sistema respiratório; o sistema digestório; a importância dos

alimentos em nossa vida e o meio ambiente, dentre outros, os quais estão de acordo com o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000a, b) para o Ensino Fundamental I.

Sobre o diálogo ou não dos conteúdos ministrados na disciplina de Ciências Naturais e a cultura Tentehar, a Profa.1 respondeu que, ao trabalhar os conteúdos sobre o meio ambiente, sempre teve a preocupação de relacionar a temática com os conhecimentos prévios dos alunos indígenas Tentehar; ao trabalhar o corpo humano e as suas diferentes formas de se expressar e de se comportar, como, por exemplo, o modo de se vestir, fazia uma contextualização com a vida do seu alunado. Além disso, sugeriu que poderiam ser inclusos como conteúdos específicos Tentehar, dentre outros: o conhecimento sobre as plantas medicinais e os fenômenos da natureza, as práticas alimentares, sua fauna e sua flora e os impactos ambientais. Ela informou que uma vez realizou uma aula prática sobre mistura homogênea e heterogênea, para explicar a função da vesícula biliar.

Acreditamos que a própria prática de observação de riquezas naturais já é uma experimentação, portanto, para fazer aulas práticas com os alunos indígenas é necessário começar valorizando e vivenciando a sua natureza, em uma perspectiva de produção do conhecimento significativo e contextualizado. Nesta perspectiva, a educação indígena intercultural a partir do ensino de Ciências já estaria acontecendo, com o cruzamento dos saberes ocidentais e indígenas.

Ao perguntar as duas professoras se os alunos utilizavam os conhecimentos adquiridos em conversas com os mais velhos da comunidade, nas aulas teórico-práticas de Ciências Naturais, responderam afirmativamente. Por exemplo, quando se discute a temática vegetação, os alunos reconhecem algumas das plantas existentes na aldeia, indicando sua importância e sua função medicinal, bem como a preocupação em preservá-las.

Diante dos relatos, questionamos sobre o planejamento das atividades pedagógicas e a adequação curricular. De acordo com as duas docentes, os conteúdos curriculares e algumas atividades escolares são selecionados pela Secretaria Estadual de Educação, os quais são repassados para o CEI. Percebemos que as professoras, no cotidiano, utilizam, sobretudo, os instrumentos pedagógicos disponibilizados por esta secretaria de ensino, embora, é sabido, que são deficitários na inter-relação dos conhecimentos da ciência moderna com os saberes locais, como podemos observar nos relatos:

Nas aulas, os alunos gostam muito das tarefas que a Secretaria disponibiliza; eles não gostam de tirar o conteúdo do quadro, mas eles precisam aprender tirar do

quadro; por isso, às vezes, passamos as tarefas da Secretaria, outros dias não, é assim (Profa. 1).

Passamos o que está no livro, os alunos precisam saber os conteúdos do livro (Profa. 2).

Com base nos relatos, é perceptível que não há uma prática pedagógica sistematizada que inter-relacione os saberes indígenas com os saberes técnicos-científicos, o que segundo Luciano (2014, p. 97), concerne nas inadequações da escola indígena, pois apesar do seu caráter específico e diferenciado, de modo geral são utilizadas práticas pedagógicas eurocêntricas e de forma inconsciente.

Para Santomé (2012, p. 157), situações, como as relatadas pelas duas professoras, precisam ser analisadas de maneira atenta:

Os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Neste contexto, salientamos que o planejamento escolar possibilita o trabalho pedagógico e dá significado à prática educativa de quem o faz, sendo ele essencial para o estabelecimento das ações e atividades pedagógicas, uma vez que ocorrem a partir do processo de racionalização, organização e coordenação das ações educativas, as quais devem levar em consideração os problemas do contexto social existente (LIBÂNEO, 2004). Portanto, o planejamento é uma ferramenta indispensável para a sistematização e direcionamento das ações pedagógicas, de modo a favorecer o processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria na qualidade da educação, pois conduz a ação intencional e específica, viabilizando a possibilidade de intervenção sobre uma dada realidade com a intenção de modificá-la. Para tanto é necessário que esteja vinculado a uma visão crítica da realidade escolar e de seus problemas (GANDIN, 1994; PADILHA, 2002).

Como verificamos que a educação ofertada na comunidade indígena Tentehar é ainda centrada em um modelo monocultural e eurocêntrico, de favorecimento à cultura do não-indígena, questionamos, de que forma o CEI colaborava para o fortalecimento da cultura indígena. As duas professoras afirmaram que são realizados eventos para enaltecer a cultura indígena Tentehar e questões relevantes como a língua recebem destaque, mostrando a importância das aulas de Língua Materna Tentehar, uma vez que fortalece e

mantém viva e a cultura de seu povo. É neste sentido que, para Ives (2014), a educação intercultural entre os alunos indígenas Tentehar vem acontecendo, embora, com uma série de entraves e contradições com relação às legislações vigentes que defendem uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue para os povos indígenas.

Assim, inferimos sobre a importância e a necessidade da inclusão dos saberes indígenas no processo de escolarização e aquisição de conhecimentos Tentehar. Acreditamos também que muitas outras dimensões, seja histórica, cultural ou de outra natureza, podem ser inseridas e redimensionadas no currículo escolar e, por sua vez, propiciar vivências de interculturalidades, de cruzamentos de saberes e valorização de identidades *outras*. Pois, percebemos que ainda não é dada uma atenção prioritária aos conhecimentos tradicionais na complexidade e dinâmica do processo de ensino aprendizagem cotidiano, uma vez que as professoras estão inseridas em um sistema de ensino que não tem focado na interculturalidade e a comunidade indígena pesquisada tem se manifestado timidamente sobre o modelo de educação específica e diferenciada que deseja. Há a necessidade de ser mais discutido e cobrado dos poderes públicos o real projeto de educação almejado para seu povo, sendo visível a prevalência de uma dimensão hegemônica de educação escolar entre os Tentehar, o que contribui para o silenciar das vozes que se diferenciam no interior do CEI.

Freitas (2009) refere-se às questões que contribuem para a emergência de uma nova concepção civilizatória, que valorize o conhecimento acumulado pelos povos indígenas e que esteja mais compromissada com a relação “homem-natureza” nos processos educativos:

Os processos contínuos e descontínuos próprios das linguagens e das representações etnocientíficas, a completa submissão da ciência ocidental à regulamentação do mercado acelerando o processo de depreciação da natureza, a interligação do planeta por redes e a tendência de cristalização da ecologia nos principais programas mundiais de Ensino de Ciências (FREITAS, 2009, p. 14).

Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 256), ao apresentar como sugestão de conteúdo para a disciplina de Ciências Naturais - os seres humanos e o meio ambiente- ressalta que:

As sociedades indígenas possuem um conhecimento minucioso do meio natural e que reconhecem não somente a diversidade biológica (variedade de espécies da fauna e da flora), como também a diversidade ecológica (variedade de ecossistemas). Atualmente é bastante reconhecida a contribuição das sociedades indígenas na ampliação e manutenção da diversidade biológica. A discussão atual sobre biodiversidade passa pelo respeito e pelo reconhecimento da

existência de sociedades diversas e diferenciadas, como as indígenas (BRASIL, 1998, p. 256).

Portanto, apesar dos saberes indígenas não serem inter-relacionados aos saberes técnicos-científicos de forma sistematizada, para a adequação curricular no CEI, acreditamos que a escola precisa ser vista como um lugar onde veicula o conhecimento básico imprescindível para a formação do indivíduo, não sendo apenas um local de transmissão de uma cultura incontestada, mas, lugar de luta, de encontros e possibilidades. Nesta perspectiva, citamos Carvalho (2012, p. 211), que indica, no contexto escolar:

As identidades devem ser tratadas como sendo realizadas em diversos espaços sociais, midiáticos, familiares e organizacionais, entre outros, onde novos sentidos e narrativas, por vezes contraditórios, podem afetar comportamentos e provocar novas inter-relações sociais. Ao se levar essa discussão para o interior da escola, tornar-se-ão ainda maiores as dificuldades para compreender a sua dinâmica, as suas gradações e as suas oscilações em sujeitos no pleno processo de transformação biopsicossocial (CARVALHO, 2012, p. 211).

Consideramos que o debate sobre a escola que a comunidade pesquisada deseja, no que diz respeito ao futuro para os seus filhos, precisa ser discutido, dialogado entre órgãos de ensino e o próprio grupo étnico Tentehar, para que a vivência de um currículo que abarque os dois tipos de saberes - tradicionais e os técnicos científicos - possibilite que a comunidade viva melhor, valorizando seus conhecimentos e aprendendo outros tidos como universais. Desta forma, acontecerá a concretização da educação intercultural e de qualidade, e as mães indígenas não sentirão mais a necessidade de que seus filhos permaneçam frequentando a escola indígena, concomitante à escola da cidade, por esperarem que eles aprendam a língua materna, por exemplo, mas também estejam preparados para realizarem exames de acesso ao ensino superior como ENEM e provas de vestibulares.

Luciano (2014) já afirmava que a escola indígena e seus variados modelos não atendem satisfatoriamente às expectativas dos povos indígenas, pois não tem articulado os saberes tradicionais com os conhecimentos científicos. Percebemos também pelas falas das duas professoras que apesar de elas terem boa vontade em tentar fazer um diálogo intercultural, suas práticas didáticas revelam a falta de especificidade, causando generalização e ambiguidades, no que de fato é diferenciado e específico dos saberes tradicionais Tentehar presente na cultura escolar, como também, demonstra a desresponsabilização do estado na implementação de uma política pública para a diversidade.

As vozes da comunidade

Para fazermos o contraponto e conhecermos como a comunidade indígena Tentehar (Aldeia Morro Branco) percebe a relação homem-natureza, bem como o diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes técnico-científicos no CEI, entrevistamos duas mulheres indígenas da comunidade (M1, M2) e um jovem de aproximadamente 20 anos de idade (J) da comunidade. O critério de escolha foi a aproximação das pesquisadoras com os agentes sociais.

Do ponto de vista das duas mulheres e do jovem entrevistado, o CEI é considerado como colaborador do fortalecimento dos saberes Tentehar, quando ensina a Língua Materna e quando realiza eventos culturais tradicionais. Também consideram as aulas de Língua Materna Tentehar indispensáveis para o fortalecimento e a manutenção dos costumes e crença de seu povo.

Os três são unânimes em afirmar que o CEI é necessário na preparação do aluno Tentehar, para a sua inserção na sociedade não indígena e também no mundo profissional, seja dentro ou fora da aldeia. Na narrativa de M1 e J, percebemos que para eles a escola na aldeia tem uma conotação de maior prosperidade na carreira da escolarização, contradizendo as duas professoras:

A educação da escola daqui é boa, tem alguns indígenas que já cursa Enfermagem, Administração, Pedagogia e até Medicina. Têm professores que ensinam, que moram aqui na própria comunidade (M1).

A educação daqui pode levar nós indígenas para outros lugares, fazer faculdade. É a segunda coisa mais preciosa para nós. Está perto de nós, na nossa aldeia, não precisa ir para a cidade para poder estudar, aqui tem escola, estudamos aqui mesmo. Podemos até trabalhar aqui depois (J).

No diálogo que se segue, pudemos constatar o olhar da comunidade na relação homem e meio ambiente entre indígenas Tentehar, no passado, no presente e no futuro.

Antigamente não era muito bom, hoje as pessoas são mais desenvolvidas, e na nossa visão está melhor. Hoje, a gente aprende mais coisas e faz muitas coisas que o branco faz (M2).

Na comida, a gente não usava nem tempero, era só água e sal, nem óleo. Por isso, a gente não adoecia assim, a gente não tinha colesterol na época porque a gente não comia essas coisas. Nem café a gente tomava, comia era mamão, batata assada, macaúba assada de manhã cedinho, inhame, era mais sadio. Agora hoje em dia a gente come igual branco, com tempero, óleo (M1).

A gente não ficava doente assim, nós não comíamos nem farinha que era dos brancos; a gente comia a nossa farinha, porque os brancos botam mistura e a

nossa não. [...] *antes a gente preservava a natureza, a gente não tinha desmatamento como hoje, até a área indígena está desmatada*, tinha madeira, antigamente era conservado. A gente está até querendo repor de novo porque a gente vê e não tem mais madeira, que é para fazer casa (M2).

Carvalho Jr. et al. (2015) já destacavam a preocupação dos índios Xikrin mais velhos, da Terra Indígena Trincheira Bacajá-PA, “com as mudanças nos hábitos alimentares das próximas gerações. Culpam a introdução do *kaprin* (dinheiro) pelo crescente desinteresse por práticas usuais, como aquisição alimentar por captura”.

Por vezes é percebida uma ambiguidade em relação ao meio ambiente e o espaço temporal vivenciado pelas mulheres indígenas Tentehar entrevistadas, embora afirmem viverem em tempos melhores e mais desenvolvidos, atribuem à nova dieta alimentar em que agregaram condimentos e alimentos não indígenas às doenças adquiridas atualmente, por exemplo, o aumento do colesterol. A angústia é nítida neste depoimento:

Eu não queria que isso estivesse acontecendo, eu queria que fosse como era antes a natureza, porque nós precisamos. [...] hoje estamos preservando algumas madeiras e plantando até frutas para comer (M2).

Na relação homem Tentehar e natureza foi ressaltada a íntima afinidade com os animais:

A gente gosta de papagaio, de macaco, de cutia, de jacu, de caititu (é um porco do mato), a gente gosta e vai se apegando. A gente ensina os papagaios falarem a língua materna e o português. O índio gosta muito do cachorro, gosta muito de criar cachorro, porque ajuda caçada. Quando os índios vão caçar e ver um animal novinho, já traz para criar; aí se apega com aquela caça. Mas, o animal especial para a gente, é o papagaio (M2, explicação nossa).

No que diz respeito ao cultivo de plantas para alimentação, se destaca o cultivo do inhame, da banana, da batata, da abóbora e da mandioca. Esta última para a produção de farinha, dentre outras. Ainda são citadas as plantas medicinais e sua participação na cura de determinadas doenças:

Nós temos plantas medicinais, nós temos o pé de maconha, que nós fazemos o remédio, tem que ter na aldeia um pezinho, que serve para tontura, serve para derrame, criança que está com dor de barriga faz um chá e bebe, faz o chá da folhinha e fica bom, é da cultura. Pé de fumo serve para dor de barriga também. De primeiro, meus avós e meus pais plantavam muito. E açafão que serve para remédio e para pintar também (M2).

Pé de fumo, esse é bom para curar também. O pajé faz o cigarro e fuma, e, em seguida, passa a mão na criança quando ela está com alguma coisa, quando está vomitando e tira aquele negócio (M1).

M2 complementa:

mal olhado, alguma coisa. A gente tem pajé, aqui, que faz esse tipo de trabalho (M2).

A respeito das plantas medicinais indígenas Tentehar, não podemos deixar de mencionar sua dimensão espiritualista, a presença do xamã, do sobrenatural, em que o Pajé tem um papel de mediador entre as plantas e o seu poder de cura.

Neste contexto, Ives et al. (2015, p. 396) perguntaram ao ancião Tentehar Alderico Lopes, onde se situava o pajé na história do povo Tentehar, este explicou que:

Os pajés ainda estão muito presentes na vida Tentehar, porque, embora o indígena tenha direito à saúde pública, ele recorre primeiro ao pajé. E mais uma vez reforçou, 'a nossa cultura é uma coisa verdadeira'. Todavia, comentou que já apareceram pessoas que exerciam a função do pajé, mas que não eram sérias o suficiente para realizarem curas, pois tinham atitudes visando apenas ao dinheiro, como fazem alguns pastores protestantes (IVES et al., 2015, p. 396).

Na relação homem-natureza e rituais Tentehar é destacado o rito de iniciação feminina e a presença da caça e o uso jenipapo:

Serve até para se pintar. Aí, quando tem festa, tem até um lugar certo para buscar. *Temos acampamentos de caça*, quando vai fazer moqueado, a festa da menina moça. Aí, eles passam dois meses, três meses; aí, eles fazem um barracão. Lá eles fazem comida, dormem, aí, vão pro mato caçar; caça, aí, traz e guarda nesse acampamento. Eles fazem um jirau, com fogo embaixo e bota em cima para ficar moqueando. Aí, quando completa a quantidade da caça eles voltam para a aldeia, pro local que vai acontecer a festa. *Eles se pintam antes de ir caçar, antes de entrar no mato eles tem que ir todo pintado*. Para se proteger, para a caça se aproximar mais perto, para sua defesa, para não adoecer também. A pessoa que usa direto essa tinta nossa, o jenipapo, é bem sadia, protege o corpo da gente (M2).

Quando vai resolver um negócio fora, se pinta todinho, quando vai para um movimento ou alguma coisa perigosa tem que ir pintado que é para se proteger (M1).

Sobre o rito de iniciação feminina e o uso jenipapo, as mulheres indicam que a menina moça está com o corpo aberto no período de sua primeira menstruação, e a pintura do jenipapo seria um tipo de proteção.

A menina moça não pode banhar dentro do rio. Só banha perto, não pode cair dentro d'água não. Se cair dentro d'água, a mãe d'água leva ela, a menina fica doente, entra no corpo da pessoa, da menina moça, se não tirar, morre. Aí, a menina fica só desmaiando, não pode entrar no rio mesmo, só quando sair o jenipapo todinho, aí pode! Enquanto tem a pintura nela aí não pode não, nem pode comer tudo enquanto, porque o corpo está aberto. Aí, o corpo está aberto e não pode nem está andando nos lugares longe, tem que ficar em casa. Depois que sair a pintura toda pode banhar no rio, ir nos lugares longínquos (M2).

E explicam como é preparada a tintura do jenipapo, de modo, que fique pronto para realizar a pintura corporal:

Dá muito trabalho para tirar tinta do jenipapo, tem que tirar, raspar a fruta, depois colocar na panela para cozinhar, ficar mexendo até tirar o sumo. Até hoje eu faço, vou fazer para os meus netos. [...] essa é nossa cultura e nós não podemos deixar não (M1).

Sabemos que a etnobotânica¹, como recurso natural para a cura de males e para a proteção espiritual, está fortemente presente na cultura indígena, como foi visto nas falas de mulheres Tentehar apresentadas neste texto. Neste sentido, pudemos perceber suas representações culturais e tradicionais, em que o sobrenatural e o xamanismo se apresentam como algo inerente ao ser Tentehar.

Na percepção do jovem entrevistado, a relação homem Tentehar e meio ambiente é:

Como pai e filho, é extenso, é sagrado. Quando alguém entra nas reservas indígenas e começa a desmatar, muitas coisas vão sumindo e a caça é nosso maior sustento, é de lá que tiramos o que comer. O meio ambiente, para nós, é o que dá início a nossa história, é por isso que é sagrado. Têm muitos índios que dependem muito das matas, pois é de lá que tiramos o sustento. O meio ambiente para nós, é vida!

Assim, ressaltamos o quão importante e necessário se faz a inclusão dos saberes tradicionais Tentehar na cultura escolar, demonstrando o sentimento de pertença étnica Tentehar e a sua relação com o meio ambiente, que é bem próxima.

Diante deste cabedal de informações, verificamos a importância de se considerar a realidade vivenciada pelos discentes como alternativa metodológica no processo de ensino e aprendizagem, pois os saberes construídos no cotidiano, dentro da e para a comunidade Tentehar, devem servir como base para a construção de uma práxis pedagógica que considere as diversidades e especificidades socioculturais que circulam no ambiente escolar.

¹ Ciência que analisa e estuda as informações populares que o homem tem sobre o uso das plantas, permitindo verificar a forma com que as pessoas incorporam as plantas nas tradições culturais e nas práticas cotidianas (MARTINS et al., 2005; ALBUQUERQUE et al., 2010).

CONCLUSÃO

As duas professoras e os três moradores da aldeia pesquisada reconhecem, em suas falas, a importância do uso da Língua Materna no CEI para manutenção dos costumes e crenças de seu povo, no entanto, os conteúdos ministrados na disciplina de Ciências Naturais são os mesmos da escola não indígena, pois estão, sobretudo, embasados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Fundamental. Por outro lado, não significa que os professores não queiram vivenciar novas alternativas metodológicas de ensino. Sugere-se que eles precisam de formação didático-político-pedagógica que lhes possibilitem a compreensão dos saberes locais em inter-relação com os saberes técnico-científicos, como base do processo de ensino/aprendizagem.

Na disciplina de Ciências Naturais, as professoras disseram que têm a preocupação de relacionar a temática com os conhecimentos prévios dos seus alunos, contudo, percebemos que, no cotidiano utilizam, sobretudo, os documentos enviados pela Secretaria Estadual de Educação, empobrecendo o ensino e a aprendizagem, na escola, dos saberes locais Tentehar.

Cabe ressaltar que, além dos três membros da comunidade considerarem o CEI como colaborador no fortalecimento dos saberes Tentehar, quando ensina a Língua Materna e quando realiza eventos culturais tradicionais, também percebem a escola como necessária para a preparação do aluno Tentehar, para a sua inserção na sociedade não indígena e também no mundo profissional. Eles percebem mudanças no meio ambiente, com aparecimentos de doenças adquiridas devido a novos hábitos alimentares. Citam também as plantas medicinais, seu poder de cura e o uso do jenipapo em rituais Tentehar, como o de rito de iniciação feminina, no qual há a forte presença da caça e da utilização do jenipapo, para pintura corporal.

Neste contexto, ressaltamos a importância e necessidade da inclusão dos saberes tradicionais originários de cada população na cultura escolar, quando se busca o intercâmbio de conhecimentos e a valorização da pertença étnica. E, salientamos, portanto, a relevância de se considerar a realidade vivenciada pelos discentes como alternativa didática e metodológica no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os saberes construídos no cotidiano, dentro da e para a comunidade Tentehar, devem servir como base para a construção de uma práxis pedagógica que considere as diversidades e também as especificidades socioculturais.

Desta forma, torna-se necessária a criação de um espaço de diálogo entre a comunidade Tentehar e os sistemas de ensino, a fim de discutir o projeto de educação desejado para esta população, propiciar aos docentes a formação inicial e continuada que valorize saberes curriculares interculturais e ofertar aos alunos uma educação escolar indígena pautada nos princípios da igualdade social, da especificidade e do bilinguismo, que garanta a valorização da diversidade das comunidades indígenas e, em particular, da Terra Indígena Morro Branco.

AGRADECIMENTOS

À Samara da Conceição da Silva, bolsista de Iniciação Científica do Programa Foco Acadêmico da UFMA, que muito colaborou na coleta de dados na aldeia Morro Branco. Às duas professoras do CEI e às pessoas da comunidade Tentehar, que gentilmente participaram da entrevista, fizeram depoimentos sobre a escola e a relação homem-natureza e prestaram outros esclarecimentos espontaneamente.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612144628>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de; LUCENA, Reinaldo Farias Paiva de; CUNHA, Luiz Vital Fernandes Cruz (Org.). **Métodos e técnicas na pesquisa etnobiológica e etnoecológica**. Recife: NUPEEA, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010. p. 39-50.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2161/2521>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CARVALHO JÚNIOR, Jaime Ribeiro; CARVALHO, Jamilyle Raphaele Seabra da Silva; SILVA, Thais Regina Mantovanelli; BARROS, Flávio Bezerra; NAKAYAMA, Luiza. Entre *Mex e P`yn`yre*: peixe bom para comer, peixe bom para viver, na Terra Indígena Trinchreira Bacajá – PA, povo Xikrin. **Revista FSA**, Teresina, v. 12, n. 2, p. 58-77, mar./abr. 2015. Disponível em: <<http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/824/449>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CORRÊA, Mayra da Silva; NAKAYAMA, Luiza. Concepção e prática avaliativa no cotidiano de ensino multisseriado: voz de uma professora, na ilha de Paquetá-Pará. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 19, n. 31, p. 293-319, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/do53TJ>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CORRÊA, Mayra da Silva; GOMES, Raimunda Kelly Silva; NAKAYAMA, Luiza. Prática avaliativa da aprendizagem em escola multisseriada do campo, Ilha de Cotijuba-PA. **Cocar**, Belém, v. 11, n. 22, p. 127-153, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1601/909>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

COSTA, Claudete Francisco do Nascimento; GOMES JÚNIOR, Cleonildo Mota. Saberes docentes indígenas: um estudo das práticas pedagógicas em aulas de Ciências nas escolas Xukuru, Pesqueira-PE. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 2, p. 98-127, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/16274/11640>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da Mata Atlântica**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. Interdisciplinaridade: tempo, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14914>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade - Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 34-42, out. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16243/12246>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Marcílio. Licenciatura Plena em educação indígena em ensino de ciências para os povos indígenas do estado do Amazonas: fundamentos, compromissos e proposta. In: SBPC-SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 61., 2014, Manaus. **Anais eletrônicos...** Manaus: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2009. Disponível em:

<http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/conferencias/CO_Marc%C3%ADlioFreitas.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

GALLO, Silvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Tese (Livre Docência). 2009.

GOMES, Raimunda Kelly Silva. A teoria Fleckiana como subsidio a uma Educação Ambiental holística na práxis educativa docente. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio grande, v. 34, n. 1, p. 233-249, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6685>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

IVES, Neusani Oliveira. **Educação infantil tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014

JAPIASSU, Hilton. **Ciências: questões impertinentes**. São Paulo: Ed. Ideias & Letras, 2011.

LUCIANO, Gerson José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Laced, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Org.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARTINS, Anderson Geber; ROSÁRIO, Danielle Lima do; BARROS; Marcelo Nascimento de; JARDIM; Mário Augusto Gonçalves. Levantamento etnobotânico de plantas medicinais, alimentares e tóxicas da Ilha do Combu, município de Belém, Estado do Pará, Brasil. **Revista Brasileira de Farmacognosia**, João Pessoa, v. 86, n. 1, p. 21-30, 2005. Disponível em:

<http://www.rbfarma.org.br/files/pag_21a30_RBF86_1_2005_LEVANTAMENTO.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. S. Construção dos instrumentos e exploração de campo. In: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010. p. 189-199.

MARQUES, José Geraldo. **Pescando pescadores: ciência e etnociência em uma perspectiva ecológica**. São Paulo: Nupaub, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012. p. 155-172.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Ed. Artmed, 2013. p. 56-68.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Ed. Global, 2001. p. 44-70.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Artmed, 1983.