

**EU NO MUNDO: EDUCAÇÃO INDÍGENA E SUSTENTABILIDADE
CONVERSANDO COM OS POVOS INDÍGENAS**

*ME IN THE WORLD: INDIGENOUS EDUCATION AND SUSTAINABILITY
TALKING WITH INDIGENOUS PEOPLES*

*YO EN EL MUNDO: EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA SOSTENIBILIDAD
HABLANDO CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS*

Thaís Soares Gonzaga

Graduanda do Curso de Ciências Socioambientais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

E-mail: thaisgonzagacsa@gmail.com

Juarez Melgaço Valadares

Doutor em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Professor do Curso FIEI

E-mail: juarezm@ufmg.br

Célio da Silveira Junior

Doutor em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Professor do Curso FIEI

E-mail: celio@fae.ufmg.br

RESUMO

Desde a nossa primeira entrada no mundo estamos em constante aprendizado e interação nesse universo que nos surpreende. Se o meio nos molda e nós moldamos o meio, como a educação gira essa roda e atua nos entre-meios pelo que ensinamos e aprendemos? Como nós, indivíduos que sentem, pensam e agem, estamos compondo o mundo? E então, como os diferentes conhecimentos - conhecimento científico e conhecimento tradicional - se complementam na compreensão desse todo? O que nosso entendimento do mundo diz sobre nós mesmos? Para responder a essas indagações iremos refletir a partir da apresentação das práticas de estágio elaboradas e desenvolvidas por Pataxós, Maxakali e Xacriabá na disciplina de Estágio Curricular do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI – UFMG). Propõe-se pensar de que maneira a educação indígena e seus saberes tradicionais geram percepções de mundo integradas, capazes de dialogar

com outros conhecimentos e conferem mais sentido a conceitos como sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Indígena; Saberes Tradicionais; Conhecimento Científico; Sustentabilidade.

ABSTRACT

Since we first entered in the world, we have been in constant learning and interaction in this surprising universe. If the environment shapes us and we shape the environment, how does education spin the wheel and acts in the intersections of what we teach and learn? How are we, individuals who feel, think, and act, composing the world? And thus, how do the different knowledges – scientific knowledge and traditional knowledge – complement each other in the comprehension of the whole? What does our understanding of the world say about ourselves? In order to answer these questions, we are going to reflect on them considering the presentation of the teaching internship practices elaborated and developed by Pataxós, Maxakali, and Xacriabá in the discipline Curricular Internship of the course Intercultural Formation for Indigenous Educators (FIEI – UFMG). This paper proposes to think how indigenous education and its traditional knowledges create integrated world views that are capable of dialoguing with other knowledges and make concepts like sustainability more meaningful.

Keywords: Indigenous Education; Traditional Knowledges; Scientific Knowledge; Sustainability.

RESUMEN

Desde nuestra primera entrada en el mundo estamos en constante aprendizaje e interacción en este universo que nos sorprende. Si el medio nos moldea y nosotros moldeamos el medio, ¿cómo la educación gira esta rueda y opera en las intersecciones de lo que enseñamos y aprendemos? ¿Cómo nosotros, personas que sienten, piensan y actúan, estamos componiendo el mundo? Y entonces, ¿cómo los diferentes conocimientos- conocimiento científico y conocimiento tradicional - se complementan en la comprensión de la totalidad? ¿Qué dice nuestra comprensión del mundo sobre nosotros mismos? Con el fin de contestar a estas interrogantes, vamos reflexionar sobre ellas a partir de la presentación de las prácticas de enseñanza construidas y desarrolladas por Pataxós, Mazamari y Xacriabá en la disciplina Prácticas Curriculares del curso Formación Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI – UFMG). Este trabajo se propone pensar cómo la educación indígena y sus conocimientos tradicionales crean cosmovisiones integradas, capaces de dialogar con otros saberes y dar más sentido a conceptos como sostenibilidad.

Palabras-clave: Educación Indígena; Conocimientos Tradicionales; Conocimiento Científico; Sostenibilidad.

INTRODUÇÃO: notas sobre perspectivas de mundo

As nossas ações nesse mundo dizem muito sobre a forma com que nos percebemos nesse todo, sobre o que entendemos de nossos agenciamentos. A leitura dos fatos depende do meu referencial, porém este é construído a partir da realidade social e das práticas coletivas que vivencio em meus grupos e coletivos de atuação. Se ignoro a possibilidade de haver outros pontos de vista, estou transformando o mundo em um cenário a meu dispor, com o apagamento das diferenças, sem a possibilidade do *ser mais* (FREIRE, 1982).

Quando a esse mundo chegamos, desde nossa primeira casa – o útero – nossa formação passa pelos estímulos que recebemos. Quando saímos do ambiente aquático da placenta, nos deparamos então com um novo mundo, com pessoas, sons, objetos, cheiros, sensações. Mesmo se não houvesse uma apresentação, nós, enquanto seres pensantes e dotados de sentimentos, nos encarregaríamos de interpretar em que terra os nossos pés pisam, o que esses olhos miram, o que nossa escuta compreende e, assim, as diversas e novas informações que chegam a todo momento. As imagens, as texturas, as temperaturas, as sonoridades e os gostos são armazenados pelo nosso corpo que opera em processos ainda mais profundos: o que sinto enquanto descubro, como reajo ao entender o que vejo, ao que me remete o toque na minha pele, o que meu coração diz enquanto estou em silêncio. Indagamos: Não seria papel da educação nos ajudar a compreender e explorar essas dúvidas, desde suas formulações, que podem alcançar respostas ou elaborar mais questionamentos? Sendo essas incertezas construções subjetivas, como entender o funcionamento do todo pelas partes, ou entender que somos partes desse todo?

Poderíamos fazer milhões de outras perguntas. Mas como disse Paulo Freire, educar é construir uma práxis humanista, onde ocorra um diálogo amplo, intercultural, onde possamos estar abertos às formas de ser, pensar e sentir de outras culturas, consideradas por nós exóticas e estranhas (FREIRE, 1982).

A escola da ciência. A ciência da escola

A educação atual é marcada por características vindas do experimentalismo lógico: a cientificidade, a neutralidade e o pensamento homogêneo. Perdemos a boniteza da ação educativa, sua função primeira de incidir na maneira com que nos enxergamos como seres humanos capazes de sonhar, na forma como nos colocamos e agimos no mundo, nos processos de humanização de nossas crianças e adolescentes.

Na sociedade ocidental, a escola segue as diretrizes do conhecimento científico, sendo esse conhecimento o que produz e o que valida as percepções do mundo, do que é feito o universo, sua origem explosiva, a composição mínima e microscópica da matéria, as teorias consideradas, os marcos históricos conhecidos, a força geradora suprema do mundo, a fragmentação do tempo, a definição de conceitos, os quadrantes (o certo e o errado, o bonito e o feio, o esquisito e o normal, a mente e o corpo), em quais categorias analisar e até a nossa imaginação.

Escola é o lugar de brincar, ver os amigos, comer merenda, jogar, fazer fila, de ficar triste ou se alegrar. São espaços de socialização e de aprendizagem. É onde se depositam as esperanças, os sonhos, onde estão as preocupações e força dos professores, as limitações e vitórias da diretoria, os livros consultados, os conteúdos estudados e onde trabalha a inspetora, a secretária, a zeladora, formando um cotidiano de aventuras e encontros de sujeitos. Trata-se de um mundo complexo criado para ensinar sobre a complexidade do mundo.

No século XX, a ciência, sob a égide de neutralidade e a proposição de um método único para se chegar ao conhecimento verdadeiro, instaurou uma demarcação, uma linha fronteira com estes outros campos do conhecimento. Em sua construção metódica e controlada, o conhecimento científico instaurou uma lógica hegemônica e impositiva.

Essa hegemonia iniciou-se desde o período que marca a Revolução Científica do século XV, até meados do século XX, quando uma série de inovações marcaram a sociedade ocidental, principalmente a Revolução Industrial e as duas guerras mundiais. Essa nova

forma de economia, em conjunto com mudanças culturais, permitiu à ciência expandir seu corpo teórico para outras disciplinas. No século XX, portanto, a ciência incorporou-se definitivamente ao funcionamento cotidiano da sociedade, com a cultura científica dominando a matriz simbólica dos povos ocidentais. Essa mesma ciência ganhou forças à medida que conseguia mais domínio e legitimidade de suas ações, por sua utilidade e eficácia na transformação do mundo. E o que existe do outro lado da linha fronteira? Segundo Ivan Amaro (2016, p.110):

O que se vê do outro lado da linha é um conjunto de crenças, opiniões, compreensões intuitivas que não são considerados conhecimentos, por não serem científicos. Esses princípios que definem as linhas abissais não desapareceram (...) que não permite que outros saberes, outras vozes, outras histórias, outros conhecimentos sejam reconhecidos e valorizados como importantes para as sociedades.

A ciência é parte da cultura humana, e não pode se constituir em empecilho para outras formas de produzir conhecimento. Essa discussão não ignora a complexidade do saber científico na descrição e explicação do mundo, pelo contrário. Reconhece a sua produção pelo homem, humana, e por isso mesmo reconhece a necessidade de se formular orientações para a complexidade das situações e práticas sociais, estudadas e compreendidas pelos processos de transversalidade interdisciplinar associados às diversas formas de conhecer e fazer a leitura do mundo.

Educação indígena

Na imposta supremacia do conhecimento científico há forte inferiorização dos saberes tradicionais. Em seu modo operante inserida no sistema capitalista, a ciência construiu-se como o saber que se vende, interessada na obtenção de lucros, e que, no interior de nossas escolas, procura transmitir sua visão abstrata e universalizante. Enquanto conhecimento que homogeneíza, tem como reflexo o distanciamento dos saberes populares

e os saberes tradicionais.

Por outro lado, na visão dos povos indígenas, os saberes tradicionais são construídos a partir da observação dos fenômenos, e por isso são práticos e importantes para a vida cotidiana e para as práticas sociais que acontecem em seus territórios. Nesta visão o conhecimento científico é produzido em laboratório, e aprendido na escola. Os dois são diferentes, mas um complementa o outro. Nessa concepção, o saber tradicional é apresentado a todos, e todos têm o direito a ele. Pode-se dizer que são significados pela cultura, são produtos do trabalho coletivo, e dão sentido à comunicação e interação entre os homens. Assim, por meio da cultura cada grupo estabelece modos próprios de compreender e estabelecer relações com a natureza, com a ordem produtiva e com seus símbolos.

Muito se escuta, de alguns povos indígenas, palavras sobre o parente-homem. Porém também se escuta o parente-planta, o parente-bicho, o parente-protetor, enfim, uma relação de proximidade e integração do indígena com a natureza, com os espíritos, com uma ordem que transcende os objetos e as explicações das práticas que ocorrem em seus territórios. Somente assim podemos entender que, no ritual final que fecha o tempo das águas, os indígenas de Muã Mimatxi varrem o chão para receberem os Yãmioxopp, seres protetores da natureza.

Esses saberes e práticas, resultantes de cosmogonias e observações dos fenômenos, são os conhecimentos tradicionais, perpassados pela ancestralidade das experiências e transmitidos oralmente para as gerações mais novas. Conforme mencionam Martins & Pinto (2016), para se fazer uma pequena derrubada da mata e construir uma horta, e que para nós seria uma simples atividade econômica, para os indígenas envolve uma série de cuidados de ordem sobrenatural, além de articular contatos e obrigações sociais.

“A gente planta para nós e para a natureza; planta para os bichos, para os passarinhos, gatos, cachorros, tucanos, gansos, para todo mundo”. Os conhecimentos indígenas são então caracterizados por integrar todas as dimensões da vida, – educação-saúde-território-espiritualidade –, transmitidos oralmente e aplicados em um contexto local em resposta a um problema concreto. Enquanto sabedoria coletiva, alternativa e relevante

para o entendimento e análise de vários problemas atuais (GRENIER, 1998), a produção e a transmissão dos saberes tradicionais ocorrem de forma integral. Perguntamos: se na resolução de seus problemas os indígenas operam com seus saberes da tradição integrando os elementos da realidade em toda a sua complexidade, o que aprendemos da natureza desta relação que eles mantêm com o conhecimento?

Para respondermos a esta pergunta e outras questões propostas ao longo deste trabalho, acompanhamos a apresentação das atividades da disciplina de Estágio do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) que ocorreu na Faculdade de Educação da UFMG (FaE-UFMG). Participaram do estágio alunos de todas as áreas do curso: Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Ciências Sociais e Humanidades (CSH), Linguagem, Artes e Literatura (LAL) e a Matemática. A partir dos relatos, refletimos sobre a integralidade da compreensão do homem e do mundo conforme percebido pelos indígenas, que conecta escola com comunidade, saúde com território, natureza e espiritualidade. As apresentações dos trabalhos pelos grupos do FIEI mostraram a maneira como a educação escolar indígena é construída em suas comunidades, pela presença de seus saberes comunitários, as suas relações com o território e os sentimentos de pertença e de identidade, e de que maneira sua atuação harmônica e respeitosa na natureza constitui uma concepção de sustentabilidade. Esta visão que possibilita compreender de que forma os indígenas se relacionam uns com os outros e com a natureza.

Por um lado, o uso da *sustentabilidade* tem-se destacado nos debates e nos textos públicos muito mais no campo da alienação e do discurso teórico inseridos na lógica desenvolvimentista dominante que tem gerado as crises. Por outro lado, o uso do termo “sustentabilidade” em contextos indígenas, explicita o quanto os princípios sustentáveis – que estão na preservação da natureza e na relação entre seres humanos e o todo – fazem parte de suas ontologias, das formas de composição do mundo, da maneira como tais povos concebem as coisas, se relacionam com humanos e não-humanos e nos ensina uma outra dimensão da *sustentabilidade*.

Escola, comunidade e territórios sustentáveis

Temos como objetivo refletir sobre o seminário de apresentação dos trabalhos de Estágio Curricular dos indígenas que estudam no FIEI, uma vez que inferimos que as concepções que permeiam estes trabalhos adentraram diretamente o conceito de *sustentabilidade* na dimensão que integra homem e natureza.

Divididos em grupos interdisciplinares (alunos das turmas da CVN, CSH, LAL e Matemática), muitos projetos partiram das discussões feitas em sala de aula sobre a importância da contextualização a partir de uma abordagem que leve em consideração a investigação temática proposta por Paulo Freire (1982). Tal abordagem potencializa um aspecto essencial da teoria freireana que é a não dissociação entre método e conteúdo.

Nas apresentações, 16 grupos expuseram seus trabalhos de estágio realizados nas respectivas aldeias de Minas Gerais e Bahia. Enquanto projetos práticos, de ações e intervenções nas escolas, os temas eram integrados a outros aspectos da vida cotidiana da comunidade local, e utilizavam os saberes tradicionais e o conhecimento científico de forma horizontalizada e, simultaneamente, legitimavam ambos os saberes. As discussões apresentadas incluíam a concepção de sustentabilidade não pertencente às lógicas construídas pela sociedade ocidental moderna: a) valorização, preservação e transmissão de suas culturas; b) conservação de seus recursos naturais para as próximas gerações, propiciando o manejo que vem do reconhecimento do seu território; c) diminuição de conflitos socioambientais; d) auto suficiência alimentar; e) participação da comunidade nos projetos; f) convivência harmoniosa das tradições médicas e alimentares com as práticas atuais (TOLEDO, 1996).

Esses tópicos foram abordados a partir da abrangência do conceito e uso da sustentabilidade por eles apresentada; a lógica que percebemos nos trabalhos mostram que somos igualmente parte (como as árvores, os animais, as águas) do universo. Com isso, a compreensão da sustentabilidade permite analisar a forma com que nós seres humanos nos relacionamos uns com os outros e com a natureza. Essa relação se contrapõe à ruptura do homem com o meio ambiente que se deu a partir da lógica binária e cartesiana histori-

camente construída, instaurando relações de poder e dominação.

Primeiramente, no que se refere à produção de lixo, todos têm a certeza de que a chegada da energia elétrica e de alimentos industrializados, com papéis, em caixas, congelados, pipocas, dentre outros, transformou a vida na comunidade. Com a existência das roças, o mercado era pouco procurado. A chegada da energia levou a menos roça, mais consumo e mais lixo. Um outro trabalho de formação começa a ser pensado nas aldeias.

Além disso notamos que as percepções de sustentabilidade por eles apresentadas compartilham a preocupação com a saúde da terra. A preocupação com o lixo, presente nos projetos “Impacto do lixo no território Xacriabá na Aldeia Peruaçu”, “Lixo na Aldeia Velha Pataxó (BA)”, permitiu a realização de atividades de mutirão de limpeza e discussão sobre os materiais descartados. O que mobiliza a comunidade e a escola é o fato de que o impacto do lixo é responsável pela contaminação e enfraquecimento da terra, uma vez que “os ambientes cheios de lixo deixam os espíritos fracos” (Kanatyo, liderança da Aldeia Pataxoop de Muã Mimatxi). Nessa visão de mundo, o lixo tem também poder de ação, pois é visto como espírito do mal. Assim, o lixo nas aldeias é destacado por atuar desarmonicamente no ambiente, sendo as relações harmônicas de pertencimento com a natureza que constitui a ética ambiental dos povos indígenas. Preocupados com a preservação de seus recursos, consideram que a “terra curada é terra com saúde” e então seus povos “terão saúde para sempre”.

Nessa caminhada passamos a compreender melhor a frase “Devemos ter um pé na aldeia, e o outro pé no mundo”. Ela designa os elementos de mediação que se tornam necessários de ocorrerem para sairmos das dualidades: conhecimento científico x saberes tradicionais, local x global, verdadeiro x falso, enfim, uma aldeia em que “todo local é espaço da escola”, isto é, escola e aldeia são integradas. Não se sabe quando se está brincando ou tendo aula no espaço externo à escola, e vice-versa. Segundo Kanatyo Pataxoop, “temos uma prática pedagógica com a terra”.

Em todos os trabalhos foi acentuada a importância das experiências comunitárias, e que os processos sejam abertos para o envolvimento da comunidade. Nessa articulação, destaca-se a maneira como os trabalhos se desenvolveram a partir de conjuntos de

elementos locais disponíveis. Muitos trabalhos se voltaram para a realidade local anunciando formas e propostas de intervenção, tais como os mutirões de limpeza do mangue, confecção de brinquedos a partir de materiais reciclados, construção de hortas nas escolas. Chama a atenção que, diferentemente dos estágios de escolas não-indígenas, em que normalmente existe uma série específica para cada conteúdo determinado, aqui a escola como um todo ou um grupo de docentes assumem o trabalho de estágio em conjunto com o graduando do FIEI. Esse compartilhamento gera não apenas uma interdisciplinaridade como uma visão integrada dos assuntos, e evidencia uma visão sistêmica pela junção de vários aspectos da vida escolar e das práticas sociais da comunidade. Conceitos mais abrangentes como território, cultura, meio-ambiente, se articulam com educação, matemática, história e os indivíduos que são comunidade, que são terra, e que compõem a complexidade do pensamento indígena.

A abordagem da temática “Água” mostrou claramente a importância que dão ao fazerem respeitar os bens que possuem em seus territórios. Inicialmente reconhecem que a escassez da água é devido à ação do homem, conforme mencionam os alunos do grupo “Escassez da Água na Aldeia Brejo Mata Fome”, do povo indígena Xakriabá. Neste trabalho mostram claramente a compreensão que possuem das interações entre o local e o global, e os limites decorrentes de um projeto de intervenção. Sabem que o desmatamento e a poluição provocam a escassez de água, mas a tomada de consciência ocorre pela necessidade do uso consciente e pelo reaproveitamento da água no dia a dia da aldeia. Nesse sentido é que entendemos a fala de que o “território é o local de luta, e também de uma resistência”. Assim, com a falta de água e da terra a população vive rotineiramente seus desafios de cuidar do território: “plantação e desenvolvimento das plantas em todos os lugares perto das nascentes, beira de água, porque aí ajuda o meio ambiente”. Porém, também chama a nossa atenção para as forças que atuam na natureza: desenvolvimento das plantas em todos os lugares, perto das nascentes, beira de água, formatação das matas ciliares, porque ajuda o meio ambiente. Porém, a vivência de situações visa, sobretudo, incorporar a proteção da terra e ampliar a capacidade de atuação da comunidade. Por sua vez, tal visão leva também a impasses importantes, mencionados por alunos do povo Xakriabá sobre a

falta de água: reconhecem a importância da horta, do alimento orgânico, mas, segundo eles, “hoje é água encanada, então se todo mundo plantar um canteirinho vai faltar água”.

Mas e o professor, como dar conta dos imprevistos e contingências desse cotidiano? O que fornece sentido é a experiência comum, na qual os professores se engajam juntos, com a comunidade, e implicados em relações recíprocas, no descobrimento daquilo que, em sua história singular, provém de processos e de significações comuns, institucionais. Traça, sobretudo, os contornos de uma identidade singular, e também coletiva. História comum, que não é o resultado da produção de um discurso de verdade, mas construção de significações, a partir de uma elaboração individual e compartilhada.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Estamos frente a um conhecimento que se justifica por sua adequação a uma atividade social ou produtiva, o qual se busca para colaborar na solução de problemas de grupos específicos. Temos, sobretudo, maneiras de produzir esses saberes, não se mantendo o distanciamento entre sujeito e objeto da pesquisa. Essa produção é para orientar a prática, para modificar a realidade. Por isso a importância de conhecer e reconhecer o caráter estrangeiro presente na outra cultura. Deparamos, assim, com crenças, seres sobrenaturais, religiões, pensamento mágico, sacrifícios, e diversos rituais que fazem parte da vida cotidiana da aldeia. Tudo isso com muita distância da ciência escolar.

Não podemos compreender a totalidade da maneira de viver dos povos indígenas a partir de nossa forma de entender a realidade, fragmentando o todo em suas partes. Segundo Martins & Pinto (2016, p. 172), “uma maneira de entrar no universo de cada um desses povos ´de buscar as relações que eles fazem entre a natureza, o mundo sobrenatural, as estratégias de sobrevivência, o conhecimento e tudo que envolve a sociedade”.

Longe de criar estereótipos ou visões românticas a partir dessas transcendências, compreender que ali surgem os mitos e as cosmogonias que indicam as suas representações e formas de classificação de mundo. Ali, onde aparentemente seriam as fraquezas e “motivos de risos” do ser e fazer dos povos indígenas, é onde se mostram toda a sua força e coletividade.

Decorre daí a importância de se compreender, a partir dessa leitura de mundo, a concepção que possuem do conceito de sustentabilidade, e como este conceito se manifesta em seus projetos educacionais, e suas interlocuções com a vida comunitária.

Podemos afirmar que o currículo escolar, como construção cultural, pode se tornar um mecanismo eficiente para que novas metodologias, novos enfoques epistemológicos e propostas de intervenção junto às comunidades locais se constituam como força alternativa ao pensamento da sociedade capitalista na atualidade. Neste trabalho buscamos, a partir das atividades de estágio desenvolvidas pelos grupos de alunos do FIEI, não apenas críticas ao modo de ser individualista dos sujeitos urbanos, mas como podemos modificar as práticas pedagógicas que formam não apenas os alunos indígenas, mas também as nossas crianças e adolescentes das cidades. Historicamente, a visibilidade do conhecimento científico se deu mediante a invisibilidade dos saberes tradicionais, de maneira que se nega não apenas a capacidade do outro em produzir saberes, mas a própria negação do outro como sujeito humano, inclusive na escola (FREIRE, 1982). Os estágios mostraram exatamente o contrário: é possível pensar de outro modo, com a valorização de outros conhecimentos e saberes, e, neste curso, os saberes tradicionais dos povos indígenas. Quanto a este aspecto, os trabalhos escolares dos povos indígenas mostram a importância da integração de todos os saberes para a vida cotidiana, sendo um complementar ao outro. Contrapõem, nessa visão, a uma dominação econômica, social, política e epistêmica. É nesse sentido que devemos compreender os indígenas da aldeia de Muã Mimatxi, quando dizem que a produção e manutenção da horta implica no reforço da ciência indígena. Como elemento de intermediação entre a escola e o território como um todo, o cultivo da horta se apresenta em todas as dimensões: teórico-conceitual, sociocultural e política. E pela presença da força da natureza.

No que se refere a este último aspecto, o estudo da horta, em seus diversos componentes curriculares, matemática, português, ciências, artes e territórios, conta também com os animais e protetores da floresta. Assim, os saberes tradicionais estão além do verdadeiro e do falso, do certo ou do errado, e operam em locais nos quais os processos de socialização se transformam em aprendizagem.

Cabe ressaltar os diversos saberes presentes em cada projeto de estágio apresentado. Mais do que conteúdos de disciplinas, a proposição de eixos temáticos pelos próprios grupos mostra um olhar de totalidade sobre os fenômenos a serem trabalhados. Ressaltamos a participação de lideranças locais no ajuste curricular para atender aos graduandos, o envolvimento efetivo de coordenadores pedagógicos das escolas que transformaram o currículo, e as vivências de atividades além dos muros da escola, com os alunos criando e participando de intervenções junto às comunidades escolares.

REFERÊNCIAS

AMARO, I Histórias e culturas indígenas presentes nas escolas: potencialidades do currículo para a desconstrução da colonialidade. *In*: RUSSO, K & PALADINO, M (orgs): **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1 ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

MARTINS, O; PINTO, S: Os conhecimentos astronômicos dos Guarani mbyá: algumas contribuições para sua divulgação e valorização no espaço escolar. *In*: RUSSO, K & PALADINO, M (orgs): **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1 ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

Toledo, V. M. **Principios etnoecológicos para el desarrollo sustentable de comunidades campesinas e indígenas**. 1996. Documento en línea: <http://www.ambiental.net/temasclave/TC04ToledoEtnoecologiaPrincipios.ht>

Artigo submetido em: 15/04/2019

Parecer em: 22/05/2019

Aprovado em: 30/07/2019