

Pedagogia Caruana e decolonialidade do saber na Amazônia marajoara

Caruan pedagogy and decoloniality of knowledge in the marajoara Amazon

Joana d’Arc de Vasconcelos Neves¹
Universidade Federal do Pará
jdneves@ufpa.br

Tayane Gleice Pinheiro Lima²
Universidade Federal do Pará
tayanepinheirolima@gmail.com.br

Resumo: Caruana como um conceito que define uma modalidade de prática educativa, fundamentada no processo de decolonização epistemológica e, conseqüentemente, de (re)educação sobre a própria instituição escolar, entendida como um espaço fértil para a construção do conhecimento e de práticas pedagógicas mediatizadas pelas linguagens e saberes sobre/na/com as ancestralidades. Metodologicamente, está ancorada na abordagem qualitativa de incursão nos diálogos interculturais entre duas epistemes de realidades complexas e contraposta, que mais do que disputarem o currículo como nos diz Arroyo (2013), também disputam o pensar a Escola a partir de racionalidades diferenciadas, nas quais, as suas estruturas e ordenamentos são objetos, muitas vezes, de contradições. A partir dos resultados, é fato que existem projetos educativos em disputa na Floresta-Escola Marajoara: de um lado, o currículo padronizado embasado pelos ordenamentos federais, estaduais e municipais os quais dão base à proposta pedagógica da instituição; e de outro o currículo da Floresta-Escola, embasado na cosmovisão da Pedagogia Caruana e nos saberes ancestrais dos povos das florestas da Amazônia Marajoara que resistem na cotidianidade da escola enquanto prática de resistência.

¹ Universidade Federal do Pará. Pará, Belém, Brasil.

² Universidade Federal do Pará. Pará, Belém, Brasil.

Palavras-chave: Pedagogia Caruana; Amazônia Marajoara; Ancestralidade. Práticas Educativas; Saberes da Floresta

Abstract: Caruana as a concept that defines a modality of educational practice, based on the process of epistemological decolonization and, consequently, (re)education about the school institution itself, understood as a fertile space for the construction of knowledge and pedagogical practices mediated by languages and knowledge about/in/with ancestries. Methodologically, it is anchored in the qualitative approach of incursion into intercultural dialogues between two epistemes of complex and opposing realities, which, more than disputing the curriculum as Arroyo (2013) tells us, also dispute the thinking of School based on differentiated rationalities, in which, its structures and orders are often objects of contradictions. Based on the results, it is a fact that there are educational projects in dispute at Floresta-Escola Marajoara: on the one hand, the standardized curriculum based on federal, state and municipal regulations which provide the basis for the institution's pedagogical proposal; and on the other, the Forest-School curriculum, based on the worldview of Caruana Pedagogy and the ancestral knowledge of the people of the Marajoara Amazon forests who resist in the daily life of school as a practice of resistance.

Keywords: Caruana Pedagogy; Marajoara Amazon; Ancestry; Educational Practices; Knowledge of the Forest

Introdução

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que relaciona a decolonialidade do saber a experiência educativa Amazônica, especificamente a experiência da Pedagogia Caruana, efetivada em uma escola, localizada em Soure, Marajó (PA). Assim, o foco central do estudo é o currículo e as práticas educativas motivadas pela seguinte problemática: como a Pedagogia Caruana materializa-se enquanto orientação metodológica na relação de poder dos saberes científicos para a construção de um currículo escolar decolonial na Amazônia Marajoara?

Como desdobramento deste estudo, foram formuladas, as seguintes questões norteadoras: como a educação e as práticas escolares podem ser decoloniais nos territórios amazônicos? Como o currículo educacional relaciona-se à identidade Cultural na Territorialidade Marajoara?

Partimos da compreensão de que um currículo decolonial, requer uma leitura da realidade estudada sob ótica da interculturalidade e decolonialidade. Para Catherine Walsh (2007), a interculturalidade crítica pressupõe a desconstrução da matriz colonial e proporciona outras opções de poder, saber e ser, como uma alternativa de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Dito de outra forma, a decolonialidade é uma ferramenta que possibilita visibilizar os mecanismos de poder e as estratégias para tentar construir relações de saber, ser, poder de modo outros.

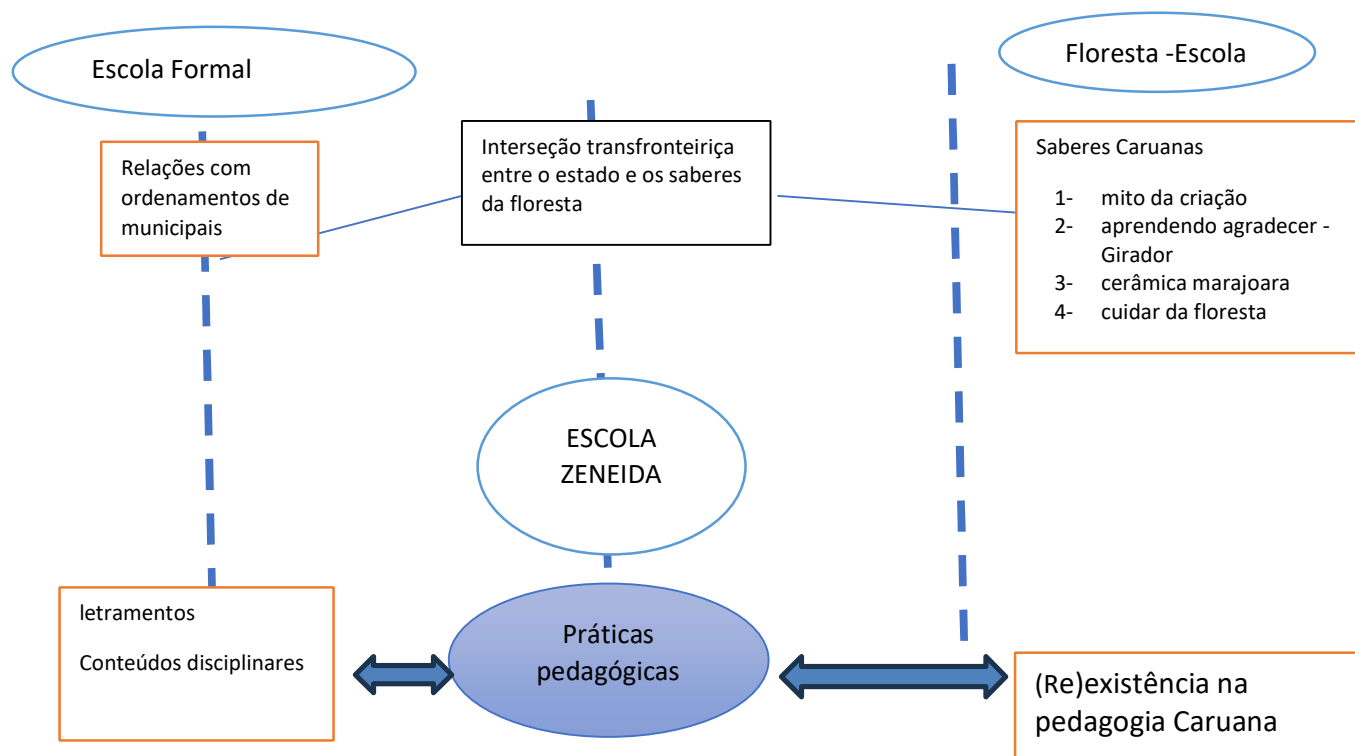
A escolha da Amazônia Marajoara³ como *locus* e estudo, partiu de motivações em estudar a realidade, vivenciada pelas pesquisadoras, uma territorialidade enraizada por raízes culturais afro-indígena, resistente às práticas culturais homogeneizadoras que buscam nivelar os saberes e as práticas das populações viventes nesses territórios. Saberes e práticas locais que podem ser compreendidos como conhecimentos produzidos no diálogo e na resistência entre os conhecimentos colonizadores e decolonizadores, como analisa Santos (2003), são saberes práticos e teóricos produzidos e partilhado dentro de um determinado grupo, marcados por representações e práticas sociais relevantes para a construção de identidades dos sujeitos que as constituem.

Nesse sentido, optamos pela pelos caminhos da pesquisa interdisciplinar para desenvolver uma investigação sobre “a experiência local de Floresta-Escola Marajoara” e, ao mesmo tempo, estar aberta para dialogar com o novo e o diverso. Isso implicou, em direcionar o olhar para o enlaçamento metodológico do sujeito-objeto-território, trazendo à tona os projetos em disputas no território educativo da Floresta-Escola Marajoara e as relações “interculturais” entre os saberes e práticas dos povos de floresta com a construção da Escola Municipal ERC Zeneida Lima de Araujo, situada na “Fazenda Mundo Místico Dos Caruanas”, Sn Travessa 32. Zona Rural, 68870-000, Soure – Pará.

Isto nos impôs pensar numa abordagem que envolvesse as lógicas educativas em disputas na floresta-escola, dois projetos, culturais erigidos por duas epistemes de realidades complexas e contrapostas, que mais do que ao disputarem o currículo como nos diz Arroyo (2013), também disputam o pensar a escola a partir de racionalidades diferenciadas, nas quais, as suas estruturas e ordenamentos são objetos, muitas vezes, de aproximações, distanciamentos e contradições, conforme esquema metodológico (Figura 1).

³ A chamada ilha de Marajó, na foz do rio Amazonas, maior ilha fluviomarinha do mundo, com mais de 50 mil quilômetros quadrados distribuídos em regiões de campos naturais, zonas de matas, praias, rios e mar. É conformada, geográfica e culturalmente pelo Marajó dos Campos, na parte oriental, que compreende os municípios de Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Ponta de Pedras e Muaná. Já o Marajó das Florestas, no lado ocidental, abarca os municípios de São Sebastião da Boa Vista, Curralinho, Bagre, Breves, Melgaço, Portel, Anajás, Gurupá e Afuá (Pacheco, 2010, p. 23).

Esquema Metodológico: interações interculturais na escola Floresta-Escola na Amazônia Marajoara



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras 2024.

Assim, para atingir o objetivo proposto, foi necessário buscar tanto o processo que envolveu às relações socioespaciais de instalação da escola no espaço da floresta, quanto identificar nos projetos existentes os arranjos e conflitos e as relações de poder e saber sobre o currículo. Esse caminho nos levou analisar nas práticas educativas das Pedagogias Caruana.

Para esse processo a pesquisa de campo foi realizada pela observação participante e escuta dos professores, objetivando: a) dados para análise descritiva; e b) dados para análise reflexiva (opinião dos professores). Os dados coletados para análise descritiva contribuíram para a compreensão ambiente da escola; dos servidores envolvidos no processo educativo; das atividades e ações educativas executadas; levantamento de projetos e práticas existentes; além da identificação dos marcadores de concepções educacionais. Já os dados do campo reflexivo consistiram em anotações sobre as opiniões pessoais e diálogos construídos com o corpo docente, informações associadas às relações entre a concepção da escola, disposta nos documentos oficiais e, nas práticas educativas efetivadas. Elementos que foram analisados e

apresentados nos subtópicos que seguem: Problematizando a colonialidade no currículo escolar na perspectiva amazônica; O caso da Amazônia marajoara; Pedagogia Caruana na Amazônia marajoara.

Problematizando a colonialidade no currículo escolar na perspectiva amazônica

O projeto colonial, empregado no Brasil, foi de grande importância educacional e pedagógica para o colonizador, devido a dimensão pedagógica e a imposição cultural e religiosa que estabeleciam as relações de poder entre as dominantes nações europeias que desenvolveram os sistemas de colonização e os dominados povos e culturas que foram subalternizados desde aquela época.

O padrão da colonialidade na dimensão educativa alimenta-se da forma de pensar o outro como objeto a ser explorado desde a empreitada colonizadora, assumida mais tarde nas repúblicas e democracias como empreitada educativa, civilizatória pelos sistemas de educação e de instrução pública. Pensamento legitimado pelas teorias pedagógicas e educação escolar como o percurso do polo negativo da incultura, para a cultura, da ignorância para o saber, da irracionalidade para a racionalidade. Conformer na criança educada o adulto civilizado (ARROYO, 2013).

Segundo Fleuri (2014, 63), a “colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente”. Portanto, a colonialidade ‘atravessa’ praticamente todos os aspectos da vida humana que, segundo Walsh (2012), pode ser dividido em quatro eixos: a colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e da vida.

Sobre colonialidade do saber, Fleuri (2014) afirma em consonância com Walsh (2012):

[...] a colonialidade do saber é a suposição do que a Europa se constitua como o centro da produção do conhecimento e descarta a visibilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus e europeizados, introduzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais (FLEURI, 2014, p. 191).

Nesse sentido, afirmamos que essa suposição considera o conhecimento gerado no continente europeu superior que subalterniza a cultura e os conhecimentos no Brasil, produzidos no âmbito das comunidades ancestrais e tradicionais.

Fidelis e Okawati (2021) afirmam que:

[...] dado um intenso processo de colonização, há muito tempo os saberes tradicionais e ancestrais oriundos do conhecimento milenar dos povos indígenas passaram por diversas apropriações, enquanto o direito coletivo à propriedade intelectual lhes foi continuamente negado do outro lado, por falta de “cientificidade” foram desvalorizados e desconsiderados (FIDELIS; OKAWATI, 2021, p.12).

Nessa lógica, os saberes produzidos pelas populações amazônicas continuam em uma esteira paralela à legitimidade dos conhecimentos considerados válidos e, portanto, ocupam posição subalterna nos programas escolares. É preciso considerar, como descreve Domingues (2018), que na composição do currículo escolar da Educação Básica, o território amazônico e sua população são descritos como parte da periferia dos conhecimentos (re)produzidos pela academia e, por conseguinte, nessa parte do Brasil, professores são obrigados a cumprir as determinações de um currículo branco e voltado ao eixo Sul-Sudeste brasileiro.

Dessa forma, é possível compreender que os projetos educacionais vividos por essa população ainda estão enraizados por ideais civilizatórios, onde a escola funciona como aparelho de dominação engessada por currículos padrões, embasados na reprodução cultural dominante de seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e agir (SILVA, 2002) e distanciados das culturas vivas sem significados social e forma sujeitos incapazes de refletir sobre sua condição de oprimido.

Candau (2009) ilustra que embora a escola seja palco de multiculturalidades, ela encontra dificuldades de integrá-las às suas práticas educativas e aos contextos mais comuns, vivenciados pelos educandos. Autores como Mattos, *Amestoy e Tolentino-Neto* (2022) destacam que há padronização dos currículos escolares, em função dos alinhamentos de agendas globais que refletem nas escolhas de currículo, na formação, produção de material didático e de avaliação.

Arroyo (2012) assevera que estudos pós-coloniais têm destacado que o poder sobre outros povos e grupos sociais conformou-se sobre um saber considerado superior às outras formas de saberes. Esse pensamento socioeducativo colonizador alimenta-se dessa forma de pensar desde a empreitada colonizadora, assumida mais tarde nas repúblicas democráticas como missão educativa.

Para além da padronização do conhecimento escolar, imposta por novas formas de colonialidade do saber, há propostas educacionais que apresentam-se como antípodas a proposta curricular hegemônica, representada pelo projeto de Base Curricular Nacional Comum (BNCC), pois há escolas que fazem, ou buscam efetivar, a promoção de currículos educativos que dialogam com os saberes e racionalidades de encantos e encantarias dos modos de vida das populações amazônicas e contribuem com a preservação da identidade e de saberes ancestrais dessas populações.

O caso da Amazônia marajoara

No caso das territorialidades marajoaras, foi no universo de águas e florestas que os saberes e as crenças afro-indígenas apontaram para a existência de um mundo habitado por seres encantados, os Caruanas. Poderes místicos de cura e encantaria coexistem com a cultura marajoara pela existência de pessoas com dons especiais que potencializam a comunicação do mundo das encantarias com o dos humanos. Nessa racionalidade, a figura dos pajés, curandeiros, benzedores, pessoas com Saberes ancestrais são mestres

que transmitem esses saberes aos mais novos e trazem valor na formação social e nas identidades do povo Marajoara.

Pacheco (2010) descreve que o mundo místico da encantaria brasileira tem na Amazônia Marajoara, o seu maior *locus* de existência, como uma influência cultural, gestada na confluência de matrizes indígenas e africanas. Assim, os povos nas territorialidades Marajoaras, seja dos campos, das fazendas e ou florestas, têm os seus modos de viver, marcados pela crença nos poderes dos pajés, benzedores e curandeiros que, em suas práticas e rituais de cura, usam os recursos da floresta: folhas, cascas, pedras, penas, frutas, entre outros.

Nessa lógica, corroborando com Pardini (2020), compreendemos que o processo de territorialização da Amazônia, em especial da Amazônia Marajoara, não pode ser caracterizado por uma antropomorfização violenta, da cultura humana suplantando a natureza, com base na “negação da floresta”, mas o que dever haver é a construção, de ressignificação da “cultura da floresta”, isto é, a transformação cultural da floresta, do seu “cultivo”, sem que ela deixasse de ser floresta.

Nesse contexto, a pajelança cabocla no Arquipélago de Marajó é proveniente ou aproximada por um lado, com o **Ubuntu**, como filosofia, epistemologia e cosmologia africana, resumido na fórmula “Eu sou porque nós somos” que define um conjunto complexo de ações, pensamentos e práticas que dizem respeito a um ego-coletivo, em que a coletividade precede a singularidade em tudo.

Isso implica dizer que o individual tem sua identidade marcada pelo coletivo, onde ele não se vê e nem existe fora dele. Esse coletivo é formado de pessoas vivas e de pessoas não vivas, que são os espíritos ancestrais; de divindades e de animais (RAMOSE, 1999 *apud* SARMENTO, 2021). Por outro lado, a pajelança cabocla também é proveniente ou aproximada com a filosofia, a epistemologia e a cosmovisão do *Sumak Kawsay*, *Suma Qamaña*, *Teko Porã*, do Bem-Viver dos povos originários *Abya Yala*⁴, onde os modos de vida indicam a integração do ser humano como cosmo e com todos os outros seres que são partícipes da vida e contribuem para esse viver coletivo, desde os minerais, o solo, a vegetação, os animais, os astros, os espíritos, as divindades (KRENAK, 2019 *apud* SARMENTO, 2021).

Para Alcosta (2016), o bem viver, em oposição ao “viver melhor” ocidental tem um forte sentido presente, contrapondo-se à iniquidade própria do capitalismo, em que poucos vivem bem em detrimento da maioria. Trata-se, portanto, de construir uma vida em harmonia dos seres humanos consigo mesmo, com seus congêneres e com a natureza, vivendo em comunidade; o bem viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a natureza.

O bem viver – ou melhor, os bons conviveres – é uma oportunidade para construir um mundo diferente, que não será alcançado apenas com discursos estridentes, incoerentes com a prática. Outro mundo será possível se for pensado e erguido democraticamente, com os pés fincados nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza (KRENAK, 2020). A partir desse entendimento, neste estudo, a natureza é tida e explicada, considerando a cosmovisão dos povos indígenas e a filosofia do bem viver indígena, vista como uma pedagogia de sustentação da vida no planeta. Partimos da perspectiva em que a relação entre ser humano

⁴ Nome Nativo dado pelo povo Kuna (na Colômbia).

e natureza se dá a partir da reciprocidade, troca, reversibilidade e não da relação senhor/escravo, sujeito/objeto da **episteme** positivista.

Krenak (2020) apresenta a visão da realidade e vivências dos povos originários, populações tradicionais que tiveram suas narrativas e resistências apagadas e silenciadas pelo tempo histórico, mas que, na contemporaneidade, são relevantes diante das questões ambientais e da ameaça à sobrevivência da humanidade e de sua diversidade na Terra. Sobre esse modo de estar na Terra, Krenak (2020) declara que:

Os nossos parentes Quechua e Aymara têm, ambos, em suas línguas, com pequena diferença de expressão, uma palavra que é *Sumak Kawsai*. O *Sumak Kawsai* é uma expressão que nomeia um modo de estar na Terra, um modo de estar no mundo. Esse modo de estar na Terra tem a ver com a cosmovisão constituída pela vida das pessoas e de todos os outros seres que compartilham o ar com a gente, que bebem água com a gente e que pisam nessa terra junto com a gente. Esses seres todos, essa constelação de seres, é que constituem uma cosmovisão (KRENAK, 2020, p. 6, grifos no original).

Portanto, numa perspectiva decolonial em torno do bem viver no âmbito dos currículos escolares, Alcosta (2016, p. 26) afirma que “para construir o Bem Viver, a educação intercultural, por exemplo, deve ser aplicada a todo o sistema educativo – obviamente, porém, com outros princípios conceituais”.

Pedagogia Caruana na Amazônia marajoara

A Escola em Regime de Convênio (E.R.C.) Zeneida Lima de Araújo foi construída nas dependências da fazenda “Mundo Místico dos Caruanas” que pertence há muitos anos a família da pajé, educadora e fundadora, cujo nome vem na identificação da escola. Inicialmente, é importante frisar, que a instituição era gerenciada por seu pai. Nessa época, a fazenda se chamava “Independência” e foi herdada pela pajé e foi renomeada de “Mundo Místico dos Caruanas”.

Com base em Saquet (2010), compreendemos a escola em seus aspectos que marcam o espaço geográfico onde é construída, ou seja, os sujeitos em seus conjuntos de relações, interações e contradições que envolvem a diversidade de atores em contínuo movimento de interlocução que dele fazem parte e constituem uma rede social, composta pela Associação Caruanas como um centro irradiador, efetivada por meio da construção da escola e das instituições parceiras, configurando-se em lugares pedagógicos construídos no cotidiano e no território onde a escola localiza-se

Por isso, é possível afirmar que a escola, *locus* da pesquisa, como território educativo, possibilita a efetivação de práticas educacionais que, no contexto deste estudo, tornaram-se a dimensão fundante da proposta pedagógica de diálogos e contradições entre a concepção de escola colonialista, que historicamente

tem “a pretensão iluminista de encarnar o saber universal”⁵ e a concepção da escola, de Floresta-Escola, que promove a compreensão da Natureza como fonte de saberes e de conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos.

Assim, partimos da premissa pela qual compreendemos o território educativo como uma rede composta por suas relações sociais com diferentes atores que a constitui e em processos relacionais entre ela e o espaço, ambiente onde a escola é construída, e realizam trocas que materializam-se por meio dos processos de conflitos e disputas sobre a própria concepção de escola.

Além disso, na realidade amazônica, a natureza e a cultura são pensadas ora integradas ao modo de vida nativo, ora ameaçadas pela exploração capitalista, pelos grandes projetos de desenvolvimento e pelo colonialismo predatório interno. Nesse cenário de disputas, pensar a escola projetada no território da Floresta, do mundo místico, requer, conforme analisa Candau (2014), compreender as relações entre educação e culturas, configura-se como um exercício que envolve uma nova concepção de escola, espaço intercultural, ‘atravessada’ por tensões e conflitos, conferindo-lhe identidade e relativa autonomia.

Nesse território, os animais vivem em seu *habitat* sem grades, muros ou gaiolas que os impeçam de conviver dentro do espaço da propriedade. Durante a pesquisa de campo, no espaço da fazenda foi possível ver macacos, quatis, cutias, muitos pássaros e cobras que fazem parte desse território educativo sem conflitos com os humanos que fazem parte desse lugar.

No processo de territorialização da Escola na Floresta, cada combinação específica da relação espaço-tempo-cultura é produto, acompanha e condiciona os fenômenos e processos territoriais (SAQUET, 2010). Esse processo foi pensado para oportunizar aos educandos e educadores a conviver, ouvir e sentir e aprender a Floresta sob a perspectiva de sua fundadora, ou seja, compreendê-la como grande anciã da humanidade, configurando a relação Floresta-Escola. Uma relação que, segundo os professores, permite perceber o ambiente muito mais que um espaço, mas um território do qual torna-se parte, além de ser um lugar de aprendizado, onde estão incluídos diversos saberes, a exemplo da floresta e os dos Caruanas.

⁵ Santos (2008, p. 37) destaca que, além da ação civilizatória, a escola possui a pretensão iluminista de encarnar o saber universal, desconsidera o senso comum e, contraditoriamente, negar os conhecimentos prévios de estudantes (apesar de diversos documentos oficiais pregarem o contrário). O saber científico se sobrepõe ao conhecimento popular, tradicional e construído coletivamente por comunidades.

Fotografia da entrada da escola



Fonte: acervo particular fotográfico das autoras (2024).

Os professores entrevistados consideram o fazer docente na Escola Zeneida Lima de Araújo como diferenciado, fundamentalmente por ter ênfase nas questões que envolvem a Pedagogia Caruana como elemento centralizador das práticas educativas nesse território, a natureza e os saberes ancestrais dão identidade à escola, apesar do preconceito em torno da cultura da pajelança cabocla. Sobre a filosofia da escola, o Professor Bem-te-vi⁶ afirma:

A filosofia da escola traz traços da cultura da pajelança cabocla. Por exemplo, essa proteção à natureza, isso é um saber da pajelança. Na escola ninguém mata um ser vivo, e tudo que tem lá é importante. Quando a gente vê um bicho - já nos deparamos com cobra, mas quando uma coisa assim acontece chamamos seu Adriano, o senhor responsável pela limpeza, e ele sempre nos ajuda (PROFESSORA BEM-TE-VI).

Para os professores, o saber sobre a natureza e a cosmologia Caruanas, cultura ancestral enraizada pela pajelança cabocla que a tem como fonte de existência da vida terrestre, faz com que sejam estabelecidas novas relações de poder no sentido do enfrentamento aos currículos normatizadores e, por essa perspectiva, é possível interpretá-la de forma territorial. Como diz Corrêa *et al.* (2021), um encontro de crenças e matrizes, marcadas por uma territorialidade que vai muito além do conteúdo escolar.

Assim, a escola se faz presente no cotidiano da sociedade em Soure e suas experiências podem ser vivenciadas dentro do território Caruanas, onde seus saberes, valores e culturas não são reproduzidos e sim produzidos. Logo, ao invés de ser local em que a cultura e as ideologias são impostas aos estudantes, é um

⁶ Os professores e professoras que concederam entrevistas, são denominados e identificados neste estudo a partir da utilização de nomes de pássaros da região.

território em que essas relações são produzidas plenas de contradição e por processos que em que esta, é calcada em contestação e luta (APPLE, 1989).

Práticas educativas: a (re)existência na pedagogia Caruana

As práticas educativas difundidas na E.R.C Zeneida Lima de Araújo direcionam-se a partir do diálogo entre o currículo padronizante, norteado pelos documentos curriculares oficiais e as práticas de resistência da Pedagogia Caruana, que revela-se como uma possibilidade de ultrapassagem da cultura escolar homogeneizante. Nesse sentido, apresentamos a seguir as práticas educativas da Pedagogia Caruana, implementadas na Escola Zeneida Lima de Araújo: a) os mitos da criação como prática educativa na pedagogia cosmológica Caruanas; b) o aprender agradecer; c) a cultura ancestral; d) o aprender a cuidar da vida e da Floreta-Escola.

Os mitos da criação como prática educativa na pedagogia cosmológica Caruanas

Na cultura ancestral de populações indígenas amazônicas, as narrativas míticas alimentam a organização da vida sociocultural desses povos. É por seu intermédio que são transmitidos valores que educam na sua cosmologia, pois “os valores locais encontram sua raiz no mundo mítico e nos rituais que reorganizam tais mitos” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 138).

Os povos indígenas valem-se de uma constelação de narrativas culturais que povoam seu imaginário, alimentam seu sistema de crenças, práticas culturais, o saber-fazer do cotidiano, enfim, a educação da sua gente. A constelação de narrativas culturais geralmente é contada por velhos e velhas, sábios pajés que as mantêm gravada em suas memórias (RIBEIRO, 2021)

Em autobiografia, a pajé descreve o mito da criação do universo, narrativa muito utilizada em suas falas:

No princípio só existiam as águas. Toda a vastidão do mundo era recoberta de água. Foi quando apareceu o Girador, o equilíbrio de todo o movimento, trazendo Auí e seu povo. O Girador parecia-se com uma grande igarapé, um imenso pote que pairou sobre as águas. Dele nasceu Auí, um ser altivo e luminoso, e abriu abrigos para seu povo. Trabalhou duro, construiu sobre as águas imensos túneis transparentes que se confundiam com elas. Ergueu sete cidades e fez seu povo habitá-las [...] O povo de Auí eram seres transparentes com pés palmiformes e nadadeiras sobre o dorso. Deixaram o Girador e habitaram as sete cidades. Durante muito e muito tempo ali viveram tranquilos, sem que nada os perturbasse, e Auí tomava conta de seu povo e zelava para que houvesse completa harmonia entre eles e a Natureza. Contudo, um dia, Auí, que se acostumara a contemplar o nascer do sol e saudá-

lo, viu as águas que se moviam em intensas correntes e faziam redemoinhos, fruto da ação de Anhangá, o resto da natureza (ARAÚJO, 2002, p. 222).

Em sua cosmovisão e cosmogênese, a Pajé Zeneida Lima explica a criação do universo pelo Girador numa narrativa que insere a realidade amazônica numa realidade mística, empírica. Há na narrativa, uma preocupação em demonstrar na relação dos símbolos, o natural e o sobrenatural uma realidade transcendental da própria realidade humana. Enfim, é um mergulho na profundidade das coisas, por via das encantarias.

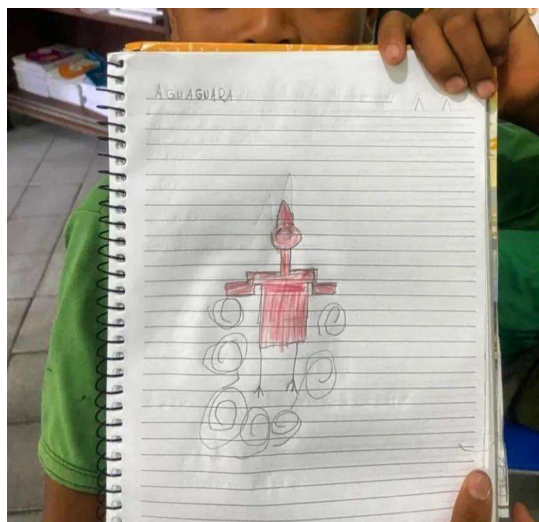
É nessa confluência entre subjetivo e objetivo que as narrativas da criação ultrapassam os limites do currículo escolar e promovem uma mistura simbólica, onde imagens e símbolos universais dialogam com imagens-matrizes e símbolos locais, conforme relatam os próprios professores:

A gente procura falar dos Caruanas, ela (a pajé Zeneida) já deu uma historinha sobre os Caruanas, então, a gente procura sempre estar falando e trazendo para nossas aulas. O Caruana da água, o Aguaguara, que é símbolo lá da escola [...] quando a gente conta para eles sobre a historinha de cada Caruana, eles ficam encantados [...] algumas pessoas dizem que a oração que a gente faz do Girador é forte pesada, mas eu não acho, porque o Girador para mim é Deus e para as crianças também (PROFESSORA UIRAPURU).

Agregada às práticas educativas, a narrativa da ave Aguaguara que, segundo a crença dos Caruanas, é a primeira energia a vir a terra com missão de dar cor a tudo, coloriu de vermelho intenso a ave guará e por isso foi chamada de Aguaguara. Tornada em texto escrito, a história cria um diálogo entre os saberes escolares e o imaginário das populações amazônicas e possibilita a inserção de uma formação humana a partir de um projeto transdisciplinar que para Morin (2000) significa ensinar nossa condição humana a partir de uma visão cósmica, física e terrestre do indivíduo-sociedade-espécie.

Para Alcosta (2016), a compreensão de mundo não especializado, presente na linguagem mítica, na cosmovisão dos povos Caruanas, está mais “próxima da noção de complexidade”, pois o pensamento indígena ao operar, aproxima o vivo do não-vivo, conectando o físico e o metafísico, o simbólico e o racional.

Representação do Caruana Aguaguara atual símbolo da escola



Fonte: acervo fotográfico particular da autora (2023).

Nas ideias de Ribeiro (2021), é essa constelação de narrativas culturais, contadas por velhos e velhas, sábios pajés que os saberes se mantêm gravadas em suas memórias, passados de geração a geração, do Pajé Mundico a Pajé Zeneida. História contada e recontada pela oralidade que agora chega à escola e ao mundo escrito, inserindo estudantes, professores e visitantes da escola ao mundo dos encantados que encontra-se no fundo das águas.

Essa e outras narrativas são usadas nas salas de aulas e dialogam com as práticas educativas alfabetizadoras nessa Escola; elas são utilizadas tanto em forma oral quanto escrita e, como prática educativa, contribuem para perpetuação dessas narrativas, herdadas dos antigos povos marajoaras e, hoje, são transmitidas por pajés da linha do fundo, ajudando a reconstruir novas representações sobre os saberes Caruanas.

Aprendendo a agradecer

Ensinada também pela pajé Zeneida Lima, a Oração do Girador explica que o Girador é Deus, ser que criou todas as coisas e que as mantém. Essa oração é rezada pelos alunos e professores, antes das refeições ou logo quando chegam à escola, sempre reunidos no espaço do refeitório. Um professor sempre é responsável para iniciar a oração.

Oração ao Girador

Ó Grande Girador,

Tu és o senhor da criação,

A fonte original e criadora
De toda forma de vida

Nós te agradecemos
Por teres criado Patu-Anu,
Essa fonte de energia para encher
De amor e ternura

Ó senhor do momento,
Pedimos a tua proteção
Para que possamos caminhar
Sobre tua direção
E sentir o calor da tua chama eterna.

Salve o senhor do Movimento! (Araújo, 2002, p.32).

A oração ao Girador todos os dias é proferida pelas crianças e professores antes da refeição ou ao iniciar o dia letivo. Os participantes confirmam a oração e dizem que foi a Pajé Zeneida que os ensinou, e afirmam que a partir dela podem ter a ideia de que a natureza é o centro do mundo, portanto, esse agradecimento é a ela. O Girador é um ser bastante representado nas narrativas da Pajé. Em entrevista, a Pajé faz a seguinte afirmação:

[...] Deus que criou tudo. O Girador nos deu a palha. A gente tira para cobrir nossas casas; a madeira, deu a cuia, dela a gente faz um copo, usa para tomar banho. A natureza para mim está em tudo [...] o Girador é que criou tudo. Sem ele não somos nada, mas ele deixou a Natureza para que a gente retire nosso sustento, sim [...], mas que a gente preserve, para que a gente possa viver bem (ZENEIDA LIMA).

Nessa afirmação não há distinção entre a representação de Deus e Girador. Por isso, a oração representa a gratidão pelos elementos dados pelo Girador que está em tudo: nas árvores, nos frutos como fonte de vida aos seres humanos, pois sem ele não existiríamos, porém, é necessário preservar os recursos criados para a subsistência humana.

Na oração, os primeiros agradecimentos são feitos ao Girador pela criação das formas de vida e a criação de Patu-anú, elemento que cuida das energias do fundo, fonte de ternura e amor. Ao Girador é pedido proteção na caminhada da vida, que ele guie os trajetos da vida humana.

A cultura ancestral da cerâmica marajoara como prática educativa

A cerâmica marajoara, herança cultural deixada pelos antigos povos marajoaras, foi estudada e passou a fazer parte projeto pedagógico da Escola Zeneida Lima. É um de seus componentes curriculares e constitui-se como uma das práticas fundantes de valorização da cultura e conhecimento da história local e repositório de preservação da memória ancestral. As práticas desenvolvidas nas aulas da cerâmica abrangem os saberes envolvidos na produção da cerâmica marajoara e permitem o contato direto das crianças com a reprodução dos antigos métodos atualizados que, ainda, conservam as técnicas, presentes nas produções das cerâmicas marajoara com seu grafismo específico e o processo peculiar de tingimento da argila.

As oficinas de cerâmica acontecem no Barracão de Cerâmica, espaço vinculado à Instituição Caruanas do Marajó Ecologia e Cultura, cujo responsável é um ceramista e educador, vinculado à instituição.

Barracão de cerâmica



Fonte: acervo fotográfico particular da autora (2023).

As histórias contadas no exercício das atividades na oficina envolvem tanto as técnicas para a produção das cerâmicas, quanto as histórias dos povos que habitaram a ilha do Marajó. A valorização e o conhecimento que testemunham a História e cultura amazônica marajoara, ajudam as crianças a compreenderem quem são e quais as origens do povo marajoara.

As atividades das crianças com a natureza são visibilizadas, não apenas na escola, mas abertas para a comunidade em geral, em formatos de feiras culturais. Os docentes trabalharam em seus projetos de ensino temas, como grafismo, a origem dos tesos Marajoaras⁷, pintura com resinas vegetais com objetivo de apresentar a arte de pintar com esses recursos como heranças, deixadas pelas antigas civilizações Marajoaras, entre outras.

Feira de Ciências da E.R.C. Zeneida Lima de Araújo

⁷ Segundo Roosevelt (1992), os tesos foram erguidos por uma sociedade de ceramistas que habitou Marajó e teve seu apogeu entre os anos 500 e 1500. Eles serviriam de base para as aldeias (visto que a região onde encontram-se alaga durante metade do ano) e de cemitério.



Fonte: acervo fotográfico particular da autora (2023).

Projeto pintura apresentado durante a Feira de Ciências



Fonte: acervo fotográfico particular da autora (2023).

Aprendendo a cuidar da vida e da Floreta-Escola

A composição da biodiversidade da qual os saberes da tradição fazem parte, expressa o tom heterogêneo dos cheiros, cores, sabores e curas (RIBEIRO, 2021). No território da floresta que constitui a escola é possível encontrar árvores, flores, plantas medicinais, plantas usadas para rituais, fruteiras, diferentes sementes e horta para complementação da merenda escolar. Esses múltiplos usos de um ecossistema é aceitável graças à filosofia Caruanas de respeito à natureza no processo de territorialização da

escola, marcada pela preocupação de compreendê-la com respeito e amorosidade e de usar as energias para ensinar uma perspectiva de respeito e reciprocidade.

Para explorar a biodiversidade da região, os professores relatam que utilizam as trilhas ecológicas e aulas passeios como práticas de ensino.

Aula de exploração da biodiversidade do Território da E.R.C. Zeneida Lima de Araujo



Fonte: acervo fotográfico particular da autora (2023).

As trilhas ocorrem com mais intensidade nos meses de estiagem, de agosto a dezembro, mas são atividades nas quais a floresta viva torna-se conteúdo curricular dos saberes ancestrais, evidenciados por meio da própria compreensão do ecossistema da natureza e das práticas culturais de cuidado e de cura, herdadas dos povos originários.

[...] A escola permite trabalhar com as trilhas, a gente levar os alunos a percorrê-las. Nelas, eles vão desfrutar dos sons da natureza, podem ouvir os sons dos pássaros. A gente diz para eles que na floresta não tem lixo, eles aprendem que a cor da natureza é verde, ou marronzinho, e se você encontrar algo diferentes dessas cores pode ser algo que não faz parte da natureza. Nas trilhas, a gente busca criar ideias de não deixarmos nada lá do que não é natureza. Então, podemos falar sobre desmatamento[...] (PROFESSORA BEIJAFLORES).

[...] Na sala de aula, para tratar desses saberes, por exemplo, usamos as trilhas. Mas agora no inverno não estamos podendo fazer, elas acontecem mais no período do verão. No decorrer das trilhas, encontramos essas plantas e aí utilizamos elas como recurso de ensino: como são, para que servem, porque que são importantes. E esse trabalho nas trilhas, eles catalogam, coletam os dados que vão ser discutidos em sala de aula (PROFESSOR GUARÁ).

Aprender sobre os saberes em torno das práticas de curas dos povos indígenas é, segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015), muito mais que ter acesso aos conhecimentos sobre a natureza. É compreender a sagacidade e a riqueza de observações realizada pelos povos originários, que permitiram aprender a lidar com as ervas, a selecionar o que faz bem e o que pode levar a alguma enfermidade e até à morte. Saberes guardados, transmitidos e aperfeiçoados no decorrer de longos períodos de tempo, sem os quais a sobrevivência da população amazônica não teria sido possível.

As populações amazônicas ainda preservam os costumes do uso de ervas, cascas, óleos entre outras práticas que, muitas vezes, são tratadas de formas subalternas na cultura escolar, que valorizam o cuidado e o tratamento das doenças por meio da medicina Ocidental. Desse modo, ter uma escola que oportuniza esses conhecimentos ancestrais, uma escola que propõe, por meio de suas práticas, o exercício de conhecimentos tradicionais e atravessa a história dos seres humanos, proporciona aos mais jovens a oportunidade de saber e conhecer a cultura, produzida pelas populações das quais fazem parte, saberes são produzidos e reproduzidos ao longo de gerações.

Considerações finais

A expectativa, com este estudo, foi a de contribuir para o campo da pesquisa em educação na Amazônia e enfatizar uma percepção descolonizada de currículo para os contextos educativos no território nacional. As análises aqui propostas elucidam como as práticas educativas com/e pela Natureza transbordam da relação ensino-aprendizagem no ambiente educativo da Pedagogia Caruana e permite a promoção de uma educação democrática que convoca os sujeitos envolvidos a ressignificarem suas concepções sobre a escola, cultura e natureza. Além disso, que a concretização desta pesquisa contribua para a efetivação de novas e mudanças em políticas públicas já existentes no âmbito da educação escolar na especificidade amazônica paraense e marajoara.

Nesse sentido, por meio da pesquisa de campo, foi possível vivenciar os desafios enfrentados por uma escola que propõe-se efetivar uma proposta educativa diferenciada que foge aos projetos educativos e regulamentações curriculares padronizados, pois são muitas exigências a serem cumpridas tanto pela escola quanto pelos docentes, que têm a função de colocar em prática os padrões de “competências e habilidades” que serão adquiridas pelos educandos, como preconiza o currículo oficial.

Para mitigar essas dificuldades, é possível pensar em dar mais autonomia para escolas e professores trabalharem suas propostas de currículo e de práticas pedagógicas, possibilitando o diálogo entre as culturas vivas dos educando e das comunidades, onde estão inseridos os saberes escolarizados que, hoje, são sobrepostos às práticas e conhecimentos tradicionais, que oportunizam decolonizar as escolas amazônicas.

É possível afirmar que a produção acadêmica sobre a temática nas territorialidades amazônicas, ainda não é densa e extensa, por isso, a academia carece de investigações no sentido de buscar perceber as nuances das práticas educativas na e para a natureza, com a natureza e pela natureza. Não só as pesquisas sobre as práticas das educadoras para com as crianças, mas também as formas, os meios e os métodos que a academia utiliza para pesquisar com educação escolar, cultura e natureza amazônicas.

Ao refletirmos sobre a educação no interior dos territórios amazônicos, compreendemos as lutas em busca por melhorias na educação pública, e por um currículo que respeite as diferenças e as especificidades dos sujeitos que vivem na Amazônia. Como constatado no estudo da E.R.C. Zeneida Lima de Araújo, no Marajó dos Campos, espaço que constituiu-se como território de luta e resistência para a valorização dos saberes ancestrais das populações tradicionais do território marajoara, contra o apagamento das culturas afro-indígenas e a hierarquização de saberes contida da didática ocidental (e escolar) que ganham força com ordenamentos federais, estaduais e municipais, norteadores e impositivos de propostas e práticas educativas que atualmente são vivenciadas no contexto nacional.

Quando trata-se de Amazônia, é importante refletir esses pontos tanto no contexto urbano quanto nos contextos do campo, das florestas, das águas... A diversidade de elementos socioculturais e naturais fazem parte do contexto histórico e social em todos esses espaços territoriais – no sentido de transformar essa relação ser humano/natureza e respeito às diversidades dos povos amazônicos de forma efetiva.

Com a análise dos resultados é possível ressaltar que a origem da fundação da escola E.R.C. Zeneida Lima de Araújo nasce com as motivações pessoais da Pajé Educadora Zeneida, que além de sua preocupação com a manutenção dos recursos naturais no território habitado pelo encantados, pela preservação dos saberes ancestrais, há também sua atenção aos problemas sociais que atingem as crianças da Amazônia Marajoara.

Historicamente, a escola tornou-se refém e reproduz as condutas de políticas educacionais públicas perversas que exprimem e reforçam a exclusão social, a ocultação da realidade, o engodo do “ensino de qualidade” e a inculcação de valores hegemônicos da sociedade capitalista. Entretanto, o espaço escolar é também local de refluxo dessas políticas públicas, porque tem a força dos seus personagens de (re)significar suas práticas e fortalecer sua ancestralidade.

Desse modo, a pedagogia Caruana assenta-se na cosmovisão dos povos originários e volta-se para um processo educativo para e com a natureza, percebida como sujeito e não objeto a ser consumido no reino da mercadoria. Nessa pedagogia, os sujeitos envolvidos ‘atravessam’ a concepção totalmente desenvolvimentista, disposta nos documentos normativos, como a BNCC e DCM, indo além destes. Disso resulta que no processo educativo da pedagogia Caruana há a compreensão que na relação ser humano-natureza deve haver reciprocidade, produção de subjetividades (re)existentes e, nesse sentido, a escola permite a visualização de sociabilidades distintas e a pluralidade e ecologia de saberes.

Referências

- ALCOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Zenaide. **O mundo místico dos caruanas da Ilha do Marajó**. Belém: CEJUP, 2002.
- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação em espaço insular: o caso das escolas de fazenda de Marajó, no Pará. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 66-95, jan./jun. 2007.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos. Outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm_Acesso em: 21 jul. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2018.
- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**: Joseph Campbell. Tradução de Carlos F. Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CANDAU, Vera. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; *In*: CANDAU, Vera. (org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009. p. 13-37.
- CANDAU, Vera. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política**: território, escala de análise e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CAVALCANTE, Nelcilene da Silva Palhano. **Educação ambiental na Amazônia e neoliberalismo**: uma análise das experiências desenvolvidas no município de Santarém-PA (dos anos 1990 a 2010). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (PT), v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CORREA, Ivete Antunes *et al.* Territorialidade e escola: participação da comunidade escolar na efetivação das políticas públicas educacionais. **Revista Humanidades & Inovação**, [s.l.], v.8, n.45, p. 319-334, ago. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/3422-Texto%20do%20artigo-19302-1-10-20210827.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

COSTA, Mayco Bruno. **Cultura material e as sociedades da fase marajoara**: possibilidades para o ensino de história no ensino fundamental II. 2020. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, 2020.

DOMINGUES, Bruno Rodrigo Carvalho. *Educação quilombola e ecologia de saberes* na Ilha do Marajó Pará – Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s.l.], v. 11, n.27, out. 2018.

FIDELIS, Adroaldo Antonio; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade Okawati. A práxis na educação escolar Kaingang. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (org.). **Pedagogias e narrativas decoloniais**. Curitiba: CRV, 2021. p. 93-108.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 37, p. 89–106, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i37.771>. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/771>. Acesso em: 21 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do censo demográfico**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 21 jul. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020.

MAGALHÃES, Marcos Pereira; MAIA, Renata Rodrigues; SCHMIDT, Morgan. (org.). **A humanidade e a Amazônia**: 11 mil anos de evolução histórica em Carajás. Belém: MPEG, 2018.

MATTOS, Kélli Renata Corrêa de; AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. O ensino de ciências da natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Amazônia**-Revista de Educação em Ciências e Matemática, Belém, v.18, n. 40, p. 22-34, abr. 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/11887>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Territorialidades Amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades & Inovação** [online], v.7, n.15, set. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2782>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ORÍÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 128-148.

PACHECO, Agenor Sarraf. Encantarias Afro-indígenas na Amazônia Marajoara: narrativas, práticas de cura e (in)tolerâncias religiosas. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 88-108, abr./jun. 2010. DOI – 10.5752/P.2175-5841.2010v8n17p88. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/1576-Texto%20do%20artigo-9076-1-10-20110812.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PARDINI, Patrick. Amazônia indígena: a floresta como sujeito. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 15, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2019-0009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/hjXGBwPTD6Fnh7vKDRWvnPN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

RAMOSE, Mogobe B. A filosofia do Ubuntu e Ubuntu como uma filosofia. In: RAMOSE, Mogobe B. **African philosophy though ubuntu**. Tradução de Arnaldo Vasconcellos. Harare: Mond Books, 1999. p.49-66.

ROOSEVELT, Anna Curtenius. “Arqueologia amazônica”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992. p. 53-85.

RIBEIRO, Maria José. de. **Na escola da floresta: pedagogias Tentehar**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SANTOS, Boaventura S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAQUET, M. A. Proposições para estudos territoriais. **GEOgraphia** [online], v.8, n. 15, fev. 2010. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2006.v8i15.a13511>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13511>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TOLEDO, Victor; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural**: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

Submetido: 29/02/2024

Aceito: 20/06/2024