

Traçando relações entre etnoecologia e educação patrimonial para o ensino de ciências

Outlining relations between ethnoecology and heritage education for science teaching

Nivaldo Aureliano Léo Neto¹

Maurício Antunes Tavares²

Resumo: Localizada no município de Carnaubeira da Penha, em uma região semiárida de Pernambuco, o quilombo-indígena da Tiririca dos Crioulos articula as suas memórias em torno das narrativas que conformam a sua identidade. Nesse local, entre os anos de 2014 a 2018, ocorreu a ação de Educação Patrimonial “Do Buraco ao Mundo”, um processo de “pesquisa de si”, das referências que formam e da maneira como os próprios tiririqueiros e tiririqueiras, atuando como pesquisadores locais, querem se apresentar ao mundo. As considerações aqui efetuadas nos demonstram a possibilidade de diferentes formas para a contextualização dos processos de ensino-aprendizagem, indicando a potencialidade das estratégias de Educação Patrimonial, associadas a uma abordagem etnoecológica na mediação de conhecimentos, para o combate às práticas discriminatórias e deslegitimadoras de saberes em busca de uma educação na qual toma o território como condição de possibilidade de relacionamentos e (re)descobertas.

Palavras-Chave: Educação e Cultura; Inventário Participativo; Interculturalidade; Povos Indígenas; Quilombos.

Abstract: Located in the municipality of Carnaubeira da Penha, in a semi-arid region of Pernambuco state, the “quilombo-indígena” of Tiririca dos Crioulos articulates its memories around the narratives that conform its identity. In this place, between 2014 to 2018, the action of Heritage Education “Do Buraco ao Mundo” (“From the Hole to the World”), a process of “self-research”, the references that form and the way the same tiririqueiros and tiririqueiras, acting as local researchers, introduce themselves to the world. The considerations presented here demonstrate the possibility of different forms for the contextualization of teaching-learning processes, indicating the potentiality of Heritage Education strategies, associated to an ethnoecological approach in the mediation of knowledge, to combat discriminatory practices and delegitimizing knowledge in search of an education in which it takes the territory as a condition of possibility of relationships and (re) discoveries.

Keywords: Culture and Education; Participatory Inventory; Interculturality; Native People; Quilombos.

Introdução

Garantir a equidade entre os diversos grupos étnico-raciais depende de inúmeras ações, entre as quais conhecer e trazer, para o cotidiano escolar, conteúdos que estimulem a participação dos educandos como atores sociais ativos (BOTELHO, 2007). O reconhecimento da interculturalidade pertinente aos processos educativos, todavia, deve se pautar por uma perspectiva reflexiva (GIRALDIN, 2016). Destaca-se, dessa forma, a necessidade de uma pedagogia crítica sobre a identidade e a diferença, formando os sujeitos para a reflexão sobre os processos de construção e afirmação dessas identidades (SILVA, 2003).

1 Pós-doutorando em Educação e Contemporaneidade. Doutor em Ciências Biológicas-Zoologia. Mestre em Ciências Sociais. Mestre em Ciências Biológicas-Zoologia. Mestre em Educação, Culturas e Identidades. Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas.

2 Bacharel em Ciências Sociais. Doutor em Sociologia. Desde 2007 atua como Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e desde 2014 como docente do Programa Associado de Pós Graduação em Educação, Cultura e Identidades.

A multiplicidade de identidades existentes no território brasileiro (indígenas, quilombolas e as chamadas populações tradicionais, por exemplo) pressupõe a diversidade de modalidades de conhecimentos e os seus processos específicos de ensino-aprendizagem, historicamente dinâmicos. Por muito tempo subestimado por alguns cientistas, os conhecimentos ecológicos locais dessas populações tradicionais são lidados, por exemplo, em áreas do conhecimento como a Etnoecologia e a Etnobiologia (ALBUQUERQUE; ALVES, 2014, p. 20).

A Etnoecologia, enquanto forma de investigação dos sistemas de percepção, cognição e uso do ambiente, deve levar em consideração os fundamentos históricos, políticos e outras questões que envolvem a distribuição, acesso e poder dos sistemas de conhecimento (NAZAREA, 1999). As abordagens etnoecológicas devem almejar a crítica ao “cientificismo” enquanto ideologia, problematizando a percepção de que a “Ciência” (entendida aqui como aqueles conhecimentos produzidos em âmbitos acadêmicos) seria superior em detrimento de outros sistemas de conhecimentos locais (TOLEDO, 1992).

Tais conhecimentos, por carregarem em si memórias e identidades, podem ser considerados enquanto bens patrimoniais, relacionando-se às políticas de patrimonialização. A noção de Patrimônio (e os sentidos que lhes são atribuídos) constitui um campo de conflitos que moldam a forma pela qual os sujeitos percebem e interagem com itens considerados representativos para as suas identidades. Aqui devemos ter em conta as inter-relações entre Educação e Patrimônio (SILVEIRA; BEZERRA, 2007), mas no âmbito de uma política de patrimônio, “não se trata de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente a sua condição de ser anacrônico com o que se cria e o que se pensa e viva agora, ali aonde aquilo está ou existe” (BRANDÃO, 1996, p. 51). Trata-se de buscar em re-leituras daquilo que é tradicional, as relações e os significados que tais elementos provocam e desafiam para o agora (idem).

Este trabalho parte de uma ação de Educação Patrimonial realizada entre os anos de 2014 a 2018, em parceria com a comunidade da Tiririca dos Crioulos, localizada no município de Carnaubeira da Penha, sertão do Estado de Pernambuco, região Nordeste do Brasil. Situada na base da Serra do Arapuá, a Tiririca dos Crioulos se afirma como um “quilombo-indígena”, categoria local apropriada em 2010 principalmente em função de seu parentesco com os atuais indígenas Pankará.

Quais seriam as colaborações dessa ação educativa no cotidiano escolar em relação aos conhecimentos ecológicos locais pertencentes, por exemplo, a caçadores, parteiras e benzedeadas? Por quais vias a Educação Patrimonial pode colaborar na geração de conteúdos curriculares para o ensino diferenciado? Quais seriam os potenciais de (trans)formação associados a Etnoecologia e a Educação Patrimonial para o Ensino de Ciências? Existiriam relações e aproximações teórico-discursivas entre essas áreas de conhecimento?

Para responder essas perguntas, o artigo se organiza em algumas seções. Inicialmente apresentamos algumas conceituações e reflexões sobre a Etnobiologia e Etnoecologia como campo de intercruzamento de saberes. No mesmo intuito, nos detemos posteriormente sobre o Patrimônio e a Educação Patrimonial. A premissa pela qual se guia é a de que os mútuos interesses de ambas as áreas de conhecimento (Etnoecologia e Educação Patrimonial) indicam uma atenção a voz dos interlocutores, ao discurso local e de sua respectiva inserção em um campo político de conflitos e reivindicações por direitos. Tomada como situação empírica para se refletir sobre tais aproximações entre áreas do conhecimento, será apresentada a ação de gestão-compartilhada do Patrimônio “*Do Buraco ao Mundo*”.

Etnobiologia e etnoecologia

A Etnoecologia e a Etnobiologia, segundo Albuquerque e Alves (2014), são áreas de conhecimento que remetem a uma união de competências, sendo necessário, para Marques (2001), o seu reconhecimento como um campo de cruzamento de saberes. Importa notar que ao passar dos anos e das conseqüentes circunstâncias políticas nas quais as práticas de pesquisa passaram a se situar, enquanto Etnoecólogos/as e Etnobiólogos/as, somos levados a considerar, cada vez mais, as relações de poder presentes nas situações de pesquisa e do poder de decisão dos interlocutores (lidados aqui não mais como “objetos de pesquisa”) em compartilhar (ou não) os seus conhecimentos (HUNN, 2007).

Wyndham *et al* (2011) afirmam que as mudanças ecológicas ocorridas a partir do século XXI, associadas às transformações globais nas economias mundiais e nos sistemas de conhecimento, criaram a demanda na qual os etnobiólogos e etnobiólogas tenham a capacidade e a responsabilidade em atuar nesses contextos. Considera-se premente um engajamento crítico, legitimando os interlocutores como co-criadores, co-participantes, co-autores.

O que pode ser apreendido desses contextos históricos e teórico-discursivos é o fato de que os diversos sistemas de conhecimento (neste caso, nos referimos aos que se incluem na Etnoecologia e Etnobiologia) não adquirem maturidade “sem questionar suas próprias bases e premissas em busca de sua identidade” (ALBUQUERQUE; MEDEIROS, 2013). Também devemos lidar com a interdisciplinaridade como um campo de conflitos e negociações na consolidação de novas abordagens, ao invés de uma utilização de conceitos sobrepostos.

Além de promover um diálogo de saberes, a Etnoecologia pode atuar na investigação participativa, contribuindo com a revalorização de culturas historicamente marginalizadas (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009). Essa perspectiva pode nos levar a um “campo de intercientificidade” (LITTLE, 2010). Para Little (2010, p.20), a intercientificidade seria entendida “como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento (...). Assim como os relacionamentos entre distintas culturas produz formas de interculturalidade, a inter-relação entre distintos sistemas de conhecimento científico produz formas de intercientificidade”. Contudo, também devemos destacar limites em relação ao uso de tal categoria, uma vez que há tensões entre os conceitos associados à ciência e que voltaremos oportunamente.

Em uma perspectiva circunstancial, os sistemas de conhecimento tornam-se locais a partir do momento em que se encontram em interação com o ambiente, não percebido como uma estrutura externa aos indivíduos, mas como algo fluido, processual e dinâmico, aberto a ressignificações (INGOLD, 2000). O trabalho realizado por Escobar (2005) nos apresenta diversos usos e relações dadas ao conceito de “lugar/local”, recolocando-o enquanto enquanto lócus da experiência da vida cotidiana. Podemos aqui entender as experiências no sentido dado por Bondia (2002), sendo aquilo que nos toca, gerando sentimentos e conhecimentos referentes as identificações entre os do lugar, criando vínculos de pertencimento com o território.

Esses conhecimentos perpassam percepções e explicações sobre os organismos, a paisagem e a geomorfologia, bem como a relação entre os diferentes seres vivos com o ambiente físico (ALBUQUERQUE; ALVES, 2014, p. 20), além das formas de auto-representação, ou seja, de como as pessoas pensam sobre si mesmas e daquilo que reverbera delas.

Refletindo sobre essas formas de representação e as noções de pertencimento que se configuram dinamicamente a partir das organizações sociais, destacamos para os fins desta análise algumas considerações sobre o conceito de Patrimônio.

Patrimônio: tensões e usos políticos de uma categoria

O privilégio e a imposição de determinadas formas de relacionamento com o tempo e a memória pressupõem conflitos entre diversos atores sociais pela legitimidade de reproduzir certas narrativas e desconsiderar outras (ABREU, 2007).

Remetendo-se a um passado linear, a criação de datas festivas, a significação de determinados monumentos e o elenco de certos “heróis nacionais” foram tomados, em seu conjunto, como estratégias de construção de uma narrativa nacional capaz de agregar os ideais de uma Nação (ABREU, 2007). No início do século XIX, a partir do Segundo Reinado, o governo de D. Pedro II se empenhou em construir um sentimento de nacionalidade que unisse o “povo brasileiro” (SCHWARCZ, 2011). A busca de um “passado glorioso e mítico” repercutiu a voz dos colonizadores que negava a presença negra e idealizava a indígena (*idem*), ofuscando e omitindo os racismos vigentes. Consequentemente, os conhecimentos ecológicos locais dos representantes dessas populações eram desconsiderados em prol de um conhecimento eurocentrado.

Mas ao lidarmos com as percepções e significações sobre o tempo, considerações sobre os processos de (re)memorização devem ser postas em análise. Aqui nos interessam as dinâmicas entre lembrança e esquecimento, por estas atuarem nos campos discursivos sobre as identidades e das formas de relacionamento (POLLAK, 1992). Passando por processos de seleção, a memória também se emaranha em relações de poder e campos discursivos. A discursividade imposta de uma identidade nacional por um Estado-Nação, procura controlar e homogeneizar as identidades locais em torno de uma história única. Dessa forma, tornam-se comuns os conflitos em torno da “memória nacional” (POLLAK, 1992).

No caso do Brasil, inicialmente a seleção de um determinado passado consolidou políticas de patrimonialização que se detiveram naquilo que ficou conhecido como “patrimônio de pedra e cal”. Somos um país no qual as Igrejas barrocas, as Casas de Detenção e as Casas-Grandes foram inicialmente preservadas em detrimento de outras construções que não representassem somente um passado colonizador (SCIFONI, 2012). À época, era vigente a percepção de que o Brasil “perdia” suas referências mais “autênticas e tradicionais”, aquelas que remetiam a um recorte do passado consagrado, devendo ser preservado e fixado no tempo para as presentes e futuras gerações.

Mas se determinadas coletividades passam por processos de silenciamento de suas histórias e narrativas locais, não devemos desconsiderar a força política do não-dito. Para Pollak (1989, p. 5), “o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”. Os portadores dessas narrativas esperariam “a ocasião para invadir o espaço público e passar do ‘não-dito’ à contestação e à reivindicação” (POLLAK, 1989).

Atualmente a noção de Patrimônio adquire outros sentidos. Se antes associada a uma única identidade nacional, a ampliação dessa noção demonstra a diversidade de articulações possíveis (GONÇALVES, 2012). Seguindo os questionamentos de Gonçalves (2012), ao invés de nos perguntarmos “o que é o patrimônio”,

poderíamos nos perguntar “*para que servem os patrimônios?*”, “*quais as vantagens de se reivindicar ou de se ter um patrimônio?*”; *quem patrimonializa o quê, onde, como e com quais propósitos?*”.

Quando passamos a escutar os sujeitos, a potencialidade do patrimônio em “estabelecer pontes” (CHAGAS, 2013) se revela, algo que ocorreu na Tiririca dos Crioulos em seu processo de auto-afirmação enquanto um quilombo-indígena.

A tiririca dos crioulos: um quilombo-indígena no sertão de Pernambuco

O município de Carnaubeira da Penha dista cerca de 500 km da cidade de Recife, capital do Estado de Pernambuco. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município apresenta uma população de 1.982 indivíduos residindo na zona urbana e 9.800 na zona rural. A formação do município revela o processo histórico de espólio de terras indígenas e de comunidades negras, compondo relações assimétricas de poder e de ocupação territorial. Nesse local, nas proximidades da Serra do Arapuá, residem os moradores e moradoras da Tiririca dos Crioulos. Ao longo dos anos, nas narrativas orais sobre a história da comunidade, registram-se matrimônios contraídos entre indivíduos dos atuais povos indígenas (Pankará em sua maioria, mas também Atikum) que desciam das serras ao redor (Arapuá, Cacaria e Umã) e se encontravam com negros e negras já estabelecidas nessa localidade.

Atualmente a Tiririca dos Crioulos possui em seu território uma escola local que basicamente contempla algumas seriações do Ensino Fundamental, a Escola Manuel Miguel do Nascimento. Após isso, para concluir a formação escolar, os/as estudantes possuem duas opções: se deslocam até as cidades mais próximas (Floresta e Carnaubeira da Penha, geralmente) ou seguem para outra Escola situada em uma aldeia Pankará próxima. A segunda opção, contudo, também se limita a um determinado grau de formação, sendo que ao final somente restará o deslocamento para as cidades circunvizinhas (Floresta e Carnaubeira da Penha, principalmente).

Conforme relatado por Mendonça (2013) e Serradela (2016), o espaço escolar da Tiririca dos Crioulos foi se constituindo ao longo de um processo de luta e de articulação com os parentes indígenas Pankará. Inicialmente não contando com uma infraestrutura própria, a atual instalação da escola consistiu em um ato de enfrentamento. No ano de 2011, parte a ordem da gestão municipal de Carnaubeira da Penha para que a instalação seja desativada. Os moradores, insatisfeitos com a situação de uma escola fechada dentro de seu próprio território, após um ano se mobilizam e passam a ocupar novamente o espaço com as aulas. Em um ato político, afirma-se o direito pelo ensino diferenciado via educação escolar indígena, com a possibilidade de manter as formas próprias de transmissão do conhecimento.

O processo de afirmação da identidade enquanto “quilombo-indígena” passa por (re)apropriações de conceitos, em um constante processo de transformações. É nesse contexto que se inicia a ação “*Do Buraco ao Mundo*”.

“Do buraco ao mundo”: educação patrimonial no quilombo-indígena tiririca dos crioulos

A ação “*Do buraco ao mundo: segredos, rituais e patrimônio de um quilombo-indígena*” foi viabilizada inicialmente pelo Edital de preservação e acesso aos bens do patrimônio afro-brasileiro, lançado em 2013, por uma articulação entre o Ministério da Cultura (MinC), a Universidade Federal de Pernambuco

(UFPE), a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e a Rede Memorial. O “Edital Afro-Brasileiro” (como ficou conhecido entre os participantes), tinha como objetivo propiciar a ampliação do acesso da sociedade civil à memória da cultura afro-brasileira.

Posteriormente esta ação foi contemplada no edital FUNCULTURA Independente (2014), da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE). Nos anos de 2015 e 2016 a ação recebeu dois prêmios nacionais, ambos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o 28º Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (considerados uma das iniciativas de excelência em promoção e gestão compartilhada do Patrimônio Cultural³) e o Prêmio de Boas Práticas de Salvaguarda do Patrimônio Imaterial (na edição comemorativa dos 15 anos da Política de Patrimônio Imaterial). Em 2016 contamos com o apoio do Programa Rumos Itaú Cultural,⁴ cujo trabalho desenvolvido nesse período foi reconhecido com o terceiro prêmio nacional, concedido pela Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) na categoria Arte e Educação.

Em sua forma de interação, a ação “*Do Buraco ao Mundo*” se constitui em um processo de Educação Patrimonial. Como inúmeros campos de atuação nos quais teoria e prática se mesclam, as definições sobre a Educação Patrimonial passam por processos de (trans)formação e ressignificação. Se inicialmente voltada às grandes instituições museais, com o passar dos anos, se transforma em instrumento de mobilização social. De acordo com Florêncio *et al* (2014), a Coordenação de Educação Patrimonial do IPHAN (CEDUC-IPHAN) define Educação Patrimonial como:

Todos os processos educativos formais e não formais que tem como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação.

Ao partir de uma perspectiva emancipatória, a Educação Patrimonial deve ser eficaz em articular os diversos saberes científicos, estejam eles institucionalizados no âmbito de ensino escolarizado ou aqueles que sejam aplicados na dinamicidade da vida cotidiana, nos âmbitos de educação não-escolarizada (FLORÊNCIO, 2012). Contra-argumentando o que considera cinco falácias sobre a Educação Patrimonial, Tolentino (2016) sintetiza que tais práticas devem ser dialógicas, reflexivas e críticas, contribuindo para a construção democrática do conhecimento, ao invés de práticas instrutivistas, homogeneizadoras e hegemônicas.

Partindo de uma crítica ao “cientificismo”, a intenção da ação “*Do Buraco Mundo*” foi a de proporcionar a formação de pesquisadores (as) locais da Tiririca dos Crioulos na realização de um Inventário Participativo dos Bens Patrimoniais, reconhecendo que somente a própria coletividade possui legitimidade suficiente para afirmar aquilo que pertence (ou não) à sua história.

O Inventário Participativo, como importante ferramenta para a ação educativa, permite a mobilização social ao fortalecer o sentimento de pertencimento ao lugar das pessoas, trazendo importantes reverberações no processo histórico de transformação da realidade (DEMARCHI, 2016). O resultado dos trabalhos culminaram na produção de obras didáticas, compostas por um “documento sonoro”, vídeos

3 Para assistir ao vídeo feito pela equipe do IPHAN: <https://www.youtube.com/watch?v=YtVCcSOALFU>

4 Na edição do Programa Rumos 2015-2016, dos 12.126 projetos inscritos, foram selecionados 117, dentre os quais a ação “*Do Buraco ao Mundo: percepções sobre o patrimônio cultural da Tiririca dos Crioulos*”. Nessa etapa a ação teve como objetivo, além da materialização da segunda edição do livro e do Documento Sonoro, visitar o acervo produzido durante os três anos de trabalho. A partir de exercícios de expografia colaborativa, uma exposição foi montada nas cidades de Recife (PE) e João Pessoa (PB), posteriormente voltando para a comunidade e aos dois museus comunitários existentes.

e livro, disponibilizados para download através do blog: www.culturadigital.br/tiriricadoscrioulos. Em regimes de co-autoria, incitamos a produção local de textos, desenhos, fotografias, vídeos e poesias que, em conjunto, compõem as referidas obras.

Algumas pessoas foram indicadas, pela Tiririca dos Crioulos, para comporem uma equipe de pesquisadores e pesquisadoras-locais, aos quais vieram somar pessoas de fora do quilombo-indígena, com percursos de formação na biologia, antropologia, história, artes visuais, mídias digitais, etnomusicologia e arte/educação. Cabe aqui destacar a composição heterogênea das pesquisadoras e pesquisadores locais. É basicamente do corpo de funcionárias da Escola Manuel Miguel do Nascimento (especificamente um professor, algumas professoras, secretária e porteira) que se constituem as pesquisadoras e pesquisadores locais. Não desconsiderando outras formas de se fazer pesquisa, jovens e crianças também se inseriram nesse processo, seja acompanhando as mães ou em atividades requisitadas pelas professoras.

O processo de pesquisa, dessa forma, foi lidado enquanto um princípio educativo (DEMO, 2015[1996]). O professor que assume o papel de pesquisador deve tornar o estudante não um objeto passivo no qual os conhecimentos serão inseridos, mas como parceiro de trabalho, incitando a autonomia e a competência de (re)formulações próprias diante o contexto vivenciado.

As “*Oficinas de Formação*” (chamadas pela Tiririca dos Crioulos de “Reuniões”) se apresentaram como uma das principais estratégias de mobilização, abordando temáticas diferenciadas mas tendo como eixo central os bens patrimoniais. Após cada etapa, roteiros de pesquisa eram pensados coletivamente, contendo perguntas geradoras e uma lista de registros que poderiam ser feitos através de desenhos, fotos e vídeos. As pesquisadoras e pesquisadores locais passaram a registrar entrevistas com importantes personagens, celebrações religiosas, aulas e alguns lugares (como os “terreiros dos Mestres Encantados”, locais de execução do ritual do Toré/Gira).

No caso da ação “*Do Buraco ao Mundo*”, é marcante o engajamento das crianças nas atividades. As mesmas se apropriaram do espaço escolar, mesmo durante os finais de semana nos quais as atividades foram realizadas, geralmente acompanhadas de seus pais e mães, alguns destes ligados ao contexto escolar. No ano de 2014, no início das atividades, ao questionarmos o que era realizar pesquisa, uma criança (na época com 8 anos) respondeu que se tratava de “*caçar palavras*”. Para além de palavras escritas, pesquisar implica se apropriar de significações e elaborar os seus próprios significados, inserindo-se em um campo político. Implica, portanto, em um “questionamento reconstrutivo” (DEMO, 2015[1996]).

O sistema de educação escolar indígena parte de realidades circunstanciais, propondo a geração de temas multiplicadores para discussão e aprofundamento das impressões. As memórias e narrativas locais dos moradores mais antigos atuaram como mote para a dinâmica de algumas aulas da escola local, em consequência do processo de pesquisa conduzido principalmente pelas pessoas que integravam o corpo escolar.

Consultando o livro resultante da pesquisa (disponível para download em blog citado anteriormente) percebemos algumas características do que a Tiririca dos Crioulos percebe como “sua ciência”, especialmente nos conhecimentos guardados pelas pessoas mais antigas da comunidade e que através das relações intergeracionais são produzidos, transmitidos e ressignificados. Como as próprias pesquisadoras escreveram, “*A Tiririca dos Crioulos é um lugar de muita ciência. Nossos mais velhos têm ciência e nosso território também. Ela está nas pessoas, nas matas e nos nossos rituais*”. Nesse sentido, o território é experienciado como espaço educativo, não se restringindo ao espaço institucionalizado e formalizado da Escola.

Em outros trabalhos realizados com o povo indígena Atikum-Umã (Autor 1), do qual a Tiririca dos Crioulos também possui relações de parentesco, a expressão “Ciência do Índio” foi recorrente. Não só nessa região do Estado de Pernambuco, mas entre muitos povos indígenas da região Nordeste⁵, o termo “ciência” é utilizado para se referir a uma forma de conhecimento multifacetado e complexo que envolve observações sistemáticas do ambiente circundante e sobretudo as relações com os Encantados através do ritual do Toré.

Para ilustrarmos essas relações com o território, destacamos as representações sobre o profundo significado das fontes de água para uma comunidade situada no semi-árido de Pernambuco (Figura 1).

Figura 1. Exemplos de páginas do livro que tratam sobre a importância da água para a comunidade que se situa em uma região semi-árida de Pernambuco. Essas fontes de água (barreiros, açudes, poços artesanais, cisternas) são consideradas bens patrimoniais da Tiririca dos Crioulos, com referências culturais para a identidade enquanto quilombo-indígena.



No ano de 2016, a Tiririca dos Crioulos registrou um período de seis anos de escassez hídrica. Afirmavam que não haviam chuvas que permitissem o estabelecimento de roças e o cultivo de gêneros alimentícios (como feijão, milho, fava, macaxeira). Animais de criação como cabras e vacas eram dificilmente sustentadas. No contexto de preparação para uma atividade de exposição (como parte das ações do Rumos Itaú Cultural), algumas crianças desenharam a Serra do Melado, importante lugar para a história da comunidade. Nesse desenho, chama atenção a presença de córregos e pequenos riachos quase nunca cheios e que foram representados em tempos de abundância (Figura 2).

5 Pude constatar isso a partir de conversas com pesquisadores e pesquisadoras que realizaram trabalhos em outros povos indígenas dessa região, além de participações em eventos do Movimento Indígena (como o Fórum Nacional de Museus Indígenas realizado no Piauí no ano de 2017 e o Fórum de Museus Indígenas do Ceará ocorrido no ano de 2018) e/ou no qual representantes indígenas estavam presentes e que em algum momento se expressaram dessa forma.

Figura 2. Representação da Serra do Melado, importante lugar para a Tiririca dos Crioulos. Nela há a “Pedra do Cavalo Melado”, assim chamada por parecer com um cavalo, ao se ver de longe. Nesse desenho podemos perceber, além da questão da água, a rica flora da Caatinga composta por mandacarus, facheiros, coroa-de-frade, macambira, catolezeiro, araticum, etc.



Como o inventário desses bens patrimoniais pode auxiliar os professores e professoras em suas estratégias contextualizadoras de ensino? Uma proposta pode ser a perspectiva educativa que assume a importância do suceder das experiências ao longo das suas práticas receptivas aos instituintes culturais enquanto mediadores da aprendizagem, atentando que “cultura, contexto, história, intenções, política de sentidos são condicionantes inelimináveis para a compreensão das ações e das realizações humanas” (MACEDO, 2015, p. 18). Referenciados nas culturas, esses “currículos etnoimplicados” (MACEDO, 2010; MACEDO; SÁ, 2015) passariam também a considerar os saberes próprios e específicos de cada um dos atores envolvidos.

Dessa forma, a relação entre Educação e Cultura (a qual contém a relação Educação e Patrimônio) trata-se de tornar consciente do valor da cultura em todo trabalho educativo, e de (r)estabelecer através de uma “ação educativa sobre a cultura”, o valor da “ação cultural sobre a educação” (BRANDÃO, 1996). Nessa linha surge a compreensão direcionada aos “contextos culturais” pois, como afirma Brandão (1996), toda cultura tem um contexto próprio:

cultura é o contexto de símbolos em que se torna possível o saber que os produz, a codificação das relações ponde onde flui tal saber, o sentido diferencial de beleza, utilidade ou poder dado ao que se cria, curte e compra, as regras que tornam viáveis as transações entre pessoas através de tais objetos e seus símbolos. [...] Por isso mesmo, como contexto de realização da vida cotidiana, a cultura é o meio que torna peculiarmente possível que aquilo tudo aconteça ali, daquele modo.

As políticas que envolvem os processos de patrimonialização devem levar em consideração os sujeitos envolvidos e o que é significativo e representativo para os mesmos (FLORÊNCIO, 2012; SCIFONI, 2012). Ao compreendermos os espaços territoriais como um “documento vivo”, sendo eficaz em articular os

diversos saberes, os processos que daí decorrem (e que possuem como foco o Patrimônio) tornam-se mais efetivos quando pertencentes à vida das pessoas (FLORÊNCIO, 2012). Alguns dispositivos normativos associados à educação também confluem em relação às questões patrimoniais e do reconhecimento do território enquanto espaço educativo.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), em seu artigo 1º, reconhece:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016, estabelece marcos normativos para a Educação Patrimonial, dando providências e guiando a sua atuação. Para o caso que aqui apresento, destaco três incisos do Art. 3, onde se lê:

Art. 3º São diretrizes da Educação Patrimonial

III- valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais;

VI- Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas;

VIII- considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar.

Percebamos que abre-se a possibilidade da aceitação dos processos educativos imersos nos territórios (não se atendo exclusivamente ao território institucionalizado da escola) e dos sujeitos como protagonistas na aquisição de conhecimentos. Estudo conduzido na Colômbia por Velasco (2014), com o grupo Nasa, registra a organização da coletividade em torno de uma educação própria. Segundo a autora, o grupo toma o território como espaço educativo e projeção da sua existência. Em interação com o mesmo, fundamentam a base dos seus conhecimentos e com isso a construção dos currículos escolares específicos. Esse ambiente proporcionaria os ensinamentos necessários para a vida do povo, sendo que todo o aprendizado começa ao perceber os seus sinais.

Os fenômenos da experiência não seriam colocados de lado, mas esses processos educativos interagem com o ambiente no qual estão situados, naquilo percebido por Ingold (2000; 2010) como uma “*educação da atenção*”. Para o autor, nós, seres humanos, não seguimos simplesmente os nossos antecessores, mas estes é que criaram as possibilidades para que possamos improvisar nos desdobramentos da vida. Isso possibilitaria nos perceber não somente como seres que atuam sobre um mundo material fadado a imutabilidade dos nossos atos (ditados pelos antepassados), além de perceber o próprio mundo como inerte, um objeto. “Rastreando” essa percepção teórica, assumiríamos que os processos de ensino-aprendizagem estão emaranhados no ambiente em que se desenvolvem as relações.

Não apenas recebendo as informações, o ambiente também seria um emaranhado de processos educativos. Através das suas experiências e reformulações, os indivíduos poderiam aprender e conhecer, pois como deixou registrado Maturana (2014): “Viver é conhecer”. Com isso, o autor indica que se torna inaplicável a percepção de que os atos de conhecimento são separáveis das vivências e experiências cotidianas. Ao valorizarmos o que cada estudante traz para a sala de aula em seu percurso, estaríamos também legitimando os seus processos de conhecimento embebidos em seu percurso de vida.

Se os mais variados processos de ensino-aprendizagem ocorrem emaranhados nos territórios, como essa forma de educação poderia ocorrer sem a possibilidade de permanência nas “terras tradicionalmente ocupadas” (ALMEIDA, 2008), garantidas pela Constituição Federal de 1988? As várias movimentações realizadas por setores do agronegócio aos direitos dos povos às terras que tradicionalmente ocupam afetam não somente o percurso de vida desses sujeitos.

Ao garantirmos os direitos territoriais dos chamados povos tradicionais, de comunidades quilombolas e povos indígenas, não tratamos somente de condições postas como de subsistência agrária. Lidamos com a possibilidades de (re)descobertas, dos desdobramentos dos fios vitais para a existência dessas coletividades e do reconhecimento das contribuições das mesmas para a formação plural da sociedade brasileira. A educação desenvolvida na Tiririca dos Crioulos, tomando como base um território (re)conhecido a partir de reflexões sobre os bens patrimoniais, necessita da manutenção das garantias constitucionais e de tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

A educação passaria a ser o processo de mediação para a construção coletiva do conhecimento, identificando os sujeitos como produtores de saberes, reconhecendo a existência de um conhecimento local (FLORÊNCIO, 2012, p. 27). Surge então um desafio na construção de projetos de educação patrimonial que tomam o patrimônio como documento para o ensino (GIL; POSSAMAI, 2014). Cabe perguntar: “o que interessa ao ensino? Ou, quais patrimônios podem ser objeto de estudo nas aulas?” (GIL; POSSAMAI, 2014, p. 23). Para além de nos atermos aos bens patrimoniais em si, devemos prezar pela relação processual que se estabelece entre os envolvidos.

Considerações finais

A contemporaneidade nos convida a reflexões sobre as pesquisas colaborativas. Em sua revisão bibliográfica, Hunn (2007) cita um antigo trabalho do início do século XVI conduzido por Bernardino de Sahagún. Responsável pelo registro de conhecimentos dos Astecas, Sahagún partiu de uma pesquisa coletiva com os estudantes do Colégio de Santa Cruz, em Tlatelolco. Evidentemente não temos como desconsiderar que o motivo desse projeto seja colonialista, quando o conhecimento sobre “o outro” torna-se uma forma de dominá-lo, tornando-o muito mais instrutivo do que colaborativo. Contudo, a possibilidade de uma relação de pesquisa horizontalizada, pautada em instâncias colaborativas e nos processos de mediação, nos conduz a outras formas de interação e atuação.

O cenário nacional e internacional muda constantemente. Ao tomarmos as áreas de conhecimento e os seus processos de modificação que acompanham (ou ditam) essas transformações locais e globais, devemos estar atentos aos desafios que nos são impostos. Demandas por considerações éticas, conceituais, teóricas e metodológicas, para Alexiades (2003), nos guiariam a duas reflexões centrais: (1) como nós construímos, articulamos e operacionalizamos as relações entre os diferentes sistemas de conhecimento, seus atores e necessidades em um contexto de interculturalidade e interdisciplinaridade e (2) de perceber as oportunidades e desafios da participação e da interdisciplinaridade nas estratégias de desenvolvimento e conservação.

As experiências suscitadas através da ação “*Do Buraco ao Mundo*” indicam a necessidade de uma “escuta sensível” que envolva os educandos e educadores. Para que isso ocorra, deve-se reconhecer “o outro” também como um educador, atento a fluidez dos espaços didáticos, procurando potencializar cada momento.

A atitude pedagógica de reconhecer “o outro”, estando sensível para as suas circunstâncias, estimulando as suas especificidades e potencialidades próprias, propiciaria processos educacionais mais justos. Trata-se de permitir a criação de “espaços de liberdade” onde possam ser desenvolvidas estratégias de (re)encontros dos indivíduos consigo mesmo e, conseqüentemente, do próprio educador consigo. Ao refletir sobre a necessidade dos protagonismos locais, considero as múltiplas formas de (re)descobertas de um mundo.

Com isso, queremos destacar para as exigências contidas na Lei 10.639/03, alterada posteriormente pela Lei 11.645/08, reforçando a necessidade da formação inicial e continuada de professores e dos conteúdos escolares que abordem a temática indígena e afro-brasileira. Esses processos de ensino-aprendizagem não competem somente aos profissionais da História, mas a todos que se comprometam por uma educação horizontal, pautada no respeito pela diversidade. Não seria exclusividade somente para as ditas “escolas indígenas” e “escolas quilombolas”, inclusas nos territórios tradicionalmente ocupados desses grupos ou que recebam, entre os seus estudantes, indivíduos oriundos dessas coletividades.

Os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, ao nos indicar a importância de preservarmos o patrimônio brasileiro, nos indica que não se trata de uma questão somente hegemônica de uma identidade nacional, mas de reconhecer as pluralidades culturais e de identidades que se encontram no território que hoje conhecemos como Brasil. Dessa forma, compreender as especificidades de cada coletividade, legitimando os seus conhecimentos e processos de ensino-aprendizagem, nos possibilitaria a formação de educadores e educadoras sensíveis à diversidade.

Também é matéria dessas legislações educacionais a necessidade da criação de materiais didáticos contextualizados às realidades específicas, favorecendo a reflexividade dos conteúdos apresentados com históricos de vida individuais e coletivos. É imprescindível a contextualização para o processo de criação desses materiais, sob o risco de que os mesmos acabem por apresentar generalizações estereotipadas sobre “o outro”, dificultando o (re)conhecimento sobre a diversidade ao implicar a deslegitimação dos saberes em uma perspectiva colonial (OLIVEIRA, 2017).

A busca de novas formas de interação e linguagens que melhor expressem e contextualizem os sujeitos do conhecimento devem estar emaranhadas nos processos de geração de materiais didáticos. Linguagens que não desconsiderem os gestos, sons e cores, considerando, inclusive, o papel das emoções na dinâmica coordenada de ações (SERRADELA; LÉO NETO, 2016; MATURANA, 1998).

Para o professor de Ciências (e aqui não nos restringimos aos professores indígenas e/ou quilombolas), é posta a necessidade de outras formas de linguagem que potencializem os processos de ensino-aprendizagem a partir de um questionamento reconstrutivo e dialético. Não caberia tomar o Patrimônio, nas aulas de Ciências, como produto acabado. Ao prezar pela relação processual que se estabelece entre os sujeitos e aquilo que é apresentado como significativo para os percursos de vida individuais e/ou coletivos, essa concepção sensível a diversidade cultural descortina os desdobramentos vitais que ocorrem nos ambientes.

O Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (criado pelo Decreto 3551/2000) possibilita a ampliação dos processos de patrimonialização ao levar em consideração aquilo que seria “intangível”. O patrimônio imaterial, ao considerarmos o estudo das Ciências Naturais, nos revela, entre outras considerações, as formas de saber e os processos técnicos específicos das comunidades para certas atividades. Conhecimentos como sistemas agrícolas e certas técnicas extrativistas (fauna e flora), por exemplo, constituem a forma de gestão e manejo ambiental de muitas dessas populações.

Os povos indígenas do Estado de Pernambuco, em alusão a essa faceta do conhecimento, se referem a “sua Ciência”. Um conhecimento multifacetado e complexo, que envolve desde a observação de comportamentos de ecologia alimentar de alguns animais, até a relação com os “Encantados de Luz”. Uma forma específica de se relacionar com o ambiente. Garantir a titulação e a delimitação territorial a essas coletividades é assegurar o direito de existência dos processos específicos de ensino-aprendizagem.

Ao invés de regimes nos quais esses conhecimentos científicos locais seriam desprezados pelo educador, deve-se buscar o reconhecimento e potencial de mediação desses saberes com os conteúdos disciplinares previstos para educação escolarizada. Uma abordagem etnoecológica, por proporcionar uma crítica ao “cientificismo” e aos processos de deslegitimação de saberes que levam a violências e racismos epistêmicos, se apresenta como possível estratégia contextualizadora. Estudos conduzidos por Baptista (2007, 2015), também nos demonstra a adequabilidade das práticas didáticas que tomam como ponto de partida a contextualização dos conhecimentos ecológicos locais ao cotidiano escolar. Na Califórnia, Bequette (2007) buscou integrar o ensino de Artes nas escolas a partir dos conhecimentos dos anciãos dos povos locais. Assim como refletido por Demarchi (2016) em relação às possibilidades da Educação Patrimonial para o diálogo democrático, a partir do Patrimônio é possível pensarmos a nós mesmos e as condições históricas nas quais nos inserimos. Como ato contínuo, também poderíamos entender as relações com “o outro” e por se propor uma perspectiva libertadora e emancipatória, desvelar as relações de dominação que levam à subalternização.

Se os processos históricos criam as opressões e os oprimidos, a reflexão sobre os mesmos pode ocasionar a reversão dos fatores negativos que são impostos. Criando, resgatando, resignificando, transformando, narrando e compartilhando as memórias, os moradores da Tiririca dos Crioulos movem-se em seu território, ampliado seus itinerários e percursos formativos na busca por direitos.

Referências

- ABREU, R. Patrimônio Cultural: tensões e disputas no contexto de uma nova ordem discursiva. In: LIMA FILHO, M. F.; BELTRÃO, J. F.; ECKERT, C. (Orgs.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos**, 2007.
- ALBUQUERQUE, U. P.; ALVES, A. G. C. O que é Etnobiologia? In: ALBUQUERQUE, U. P.(Org.). **Introdução à Etnobiologia**. Recife: NUPEEA, 2014.
- ALBUQUERQUE, U. P.; MEDEIROS, P. M. Introdução à etnobiologia de bases ecológicas e evolutivas. In: ALBUQUERQUE, U. P.; MEDEIROS, P. M. (Orgs.). **Etnobiologia: bases ecológicas e evolutivas**. Recife: NUPEEA, 9-14, 2013.
- ALEXIADES, M. N. Ethnobotany in the Third Millennium: expectations and unresolved issues. **Delpinoa** 45, 15-28, 2003.
- ALMEIDA, A. W. B. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: O`DWYER, E. C. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- ALMEIDA, A. W. B. **Terras tradicionalmente ocupadas: terras de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundo de pasto**. 2. ed. Manaus: PPGSCA/PNCSA, 2008.
- BAPTISTA, G. C. S. **A contribuição da etnobiologia para o ensino e a aprendizagem de ciências: estudo de caso em uma escola pública do estado da Bahia**. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2007.
- BAPTISTA, G. C. S. Um enfoque etnobiológico na formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural:

- um estudo de caso. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 3, p. 585-603, 2015.
- BEQUETTE, J. W. Traditional Arts Knowledge, Traditional Ecological Lore: the intersection of Art Education and Environmental Education. **Studies in Art Education** v. 48, n. 4, p.360-374, 2007.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** n. 19, 20-28, 2002.
- BOTELHO, D. **Lei n 10.639/2003** e a Educação Quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira. In: Educação Quilombola. Salto para o Futuro, Boletim 10, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **O difícil espelho**: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON, 1996.
- CHAGAS, M. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Á. (Org.). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. João Pessoa: IPHAN, 2013.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- DEMARCHI, J. L. Educação, Patrimônio e Sujeitos: diálogo democrático. In: TOLENTINO, Á. B.; BRAGA, E. O. (Orgs.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba. – (Caderno Temático; 5), 2016. Disponível em: <http://casadopatrimoniojp.com/>.
- ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 63-80, 2005.
- FLORÊNCIO, S. R. R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Á. (Org.). **Educação Patrimonial**: reflexões e práticas. Caderno Temático 2. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.
- FLORÊNCIO, S. R. *et al.* **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN/DAF/COGEDIP/CEDUC. 2ed, 2014.
- GIL, C. Z.; POSSAMAI, Z. R. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. **Mouseion**, n. 19, p.13-26, 2014.
- GIRALDIN, O. Dilemas da interculturalidade e da educação no Brasil. In: RUSSO, K.; PALADINO, M. (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.
- GONÇALVES, J. R. S. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, I. M.; LIMA FILHO, M. F. (Orgs.). **Antropologia e Patrimônio Cultural**: trajetórias e conceitos. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.
- HUNN, E. Ethnobiology in four phases. **Journal of Ethnobiology** v. 27, n. 1, p. 1-10, 2007.
- INGOLD, T. **The perception of the environment**: Essays on livelihood, dwelling and skill. New York: Routledge, 2000.
- INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação** v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.
- LÉO NETO, N.A. A “**Ciência da Caça**”: estratégias e construções simbólicas sobre as atividades cinegéticas entre os índios de Atikum-Umã (PE). Dissertação (Ciências Biológicas - Zoologia). João Pessoa, UFPB. 2011.
- LITTLE, P. Os conhecimentos tradicionais no marco da intercientificidade. In: LITTLE, P. (Org.) **Conhecimentos Tradicionais para o século XXI**: etnografias da intercientificidade. São Paulo: Annablume, 2010.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. 179p. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. **Etnocurrículo, Etnoaprendizagens**: a educação referenciada na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

- MACEDO, R. S. Etnocurrículo: uma concepção heterárquica de currículo. In: MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. **Etnocurrículo, Etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 17-45, 2015.
- MARQUES, J. G. W. **Pescando Pescadores: ciência e etnociência em uma perspectiva ecológica**. São Paulo: NUPAUB, 2001.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2. ed. Belo Horizonte: EDUFMG, 2014.
- MENDONÇA, C. F. L. **Insurgência política e desobediência epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá**. 246f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2013.
- NAZAREA, V. D. A view from a point: Ethnoecology as situated knowledge. In: NAZAREA, V. D. **Ethnoecology: situated knowledge/located lives**. University of Arizona press, 1999.
- OLIVEIRA, R. M. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação** v. 22, n. 68, p. 11-33, 2017.
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos** v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos** v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- SCHWARCZ, L. M. Nacionalidade e Patrimônio: o Segundo Reinado brasileiro e seu modelo tropical exótico. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional** n. 34, 2011.
- SCIFONI, S. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila (Org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. Caderno Temático 2. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.
- SERRADELA, L. I. **Torégira: performance ritual em um quilombo-indígena**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2016.
- SERRADELA, L. I.; LÉO NETO, N. A. Dinâmica das emoções através da educação patrimonial pautada na arte/educação. In: TOLENTINO, Á. B.; BRAGA, E. O. (Orgs.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas** (Caderno Temático 5). João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba. Disponível em: <http://casadopatrimoniojp.com/>>, 2016.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.(Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SILVEIRA, F. L. A.; BEZERRA, M. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, M. F. *et al* (Orgs.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau: Nova Letra, 2007.
- TOLEDO, V. M. What is Ethnoecology? Origins, scope and implications of a rising discipline. **Etnoecológica** v. 1, n. 1, p. 5-20, 1992.
- TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 31-45, 2009.
- TOLENTINO, A. O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Á. B.; BRAGA, E. O. (Orgs.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas** (Caderno Temático 5). João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba. Disponível em: <http://casadopatrimoniojp.com/>>. 2016.
- VELASCO, V. La educación propia, una estrategia de conservación biocultural en el territorio Nasa. In: Baptista, G.C.S.; Vargas-Clavijo, M.; COSTA NETO, E. (orgs.). **A etnobiologia na educação ibero-americana: compreensão holística e pluricultural da biologia**. Feira de Santana: UEFS. 2014.
- WYNDHAM, F.; LEPOFSKY, D.; TIFFANY, S. Taking Stock In Ethnobiology: Where Do We Come From? What Are We? Where Are We Going? **Journal of Ethnobiology**, v. 31, n. 1, p. 110-127, 2011.