

ETNOCONHECIMENTOS: POR QUE INCLUIR CRIANÇAS E JOVENS? EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MEMÓRIA E INTEGRAÇÃO INTERGERACIONAL EM CARNAÚBA DOS DANTAS⁶³

Ethnoknowledge: why to include children and teenagers? Intercultural education, memory and intergenerational integration in Carnaúba dos Dantas

LUIZ CARLOS JAFELICE⁶⁴

RESUMO:

Discutimos algumas iniciativas e resultados referentes à experiência em educação intercultural que realizamos em Carnaúba dos Dantas (RN). Aquela visou promover uma integração intergeracional através de aportes dos etnoconhecimentos enquanto patrimônio cultural e componente diferenciador na constituição da memória local.

PALAVRAS-CHAVE: Educação intercultural; integração intergeracional; etnoconhecimentos e memória; patrimônio imaterial e etnoconhecimentos.

⁶³ Agradecemos a todos de Carnaúba dos Dantas: conhecedores (nossos professores), alunos do curso, alunos de nossos alunos, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Carnaúba dos Dantas, moradores em geral. Aos membros da equipe do projeto. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

⁶⁴ Doutor em Astrofísica – USP. Vinculado ao Departamento de Física Teórica e Experimental – UFRN. E-mail: jafelice@dfte.ufrn.br.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui exposto⁶⁵ fez parte de um projeto que coordenamos junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Aqui, discutimos intervenções educacionais que implementamos desenhadas para promoverem a integração intergeracional através de aportes de etnoconhecimentos.

Conhecimentos tradicionais sobre o ambiente, ainda existentes na tradição oral, têm significância epistemológica e importância histórico-cultural – em particular, na caracterização da memória local e regional –, porém estão em franca extinção. São saberes desacreditados pela academia e pela escola. A formação dos professores contribui para reforçar essa mentalidade. Isso tudo colabora para romper a linha de transmissão natural daqueles conhecimentos para os mais jovens, implicando em empobrecimentos epistemológico e cultural.

Propomos intervenções educacionais envolvendo integradamente conhecedores tradicionais, professores e seus alunos, nas quais a ênfase é em aspectos *vivenciais* das relações que temos com nosso ambiente. Os conhecedores conduzem aulas de campo, em um processo de ensino que valoriza a tradição oral. Visa-se promover uma integração entre as gerações, na qual formas epistemologicamente diversificadas de ver o mundo possam ser atualizadas junto aos mais jovens de modo vivo e significativo.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL TRANSDISCIPLINAR, MEMÓRIA E INTEGRAÇÃO INTERGERACIONAL

Os conhecimentos tradicionais sobre “coisas do céu” e suas relações com as “coisas da terra”, são significativos em si mesmos – epistemologicamente falando –, são importantes enquanto aportes histórico-culturais e ainda estão presentes na tradição oral – embora de modo cada vez mais apagado. É um rico conhecimento ambiental e uma outra visão de mundo que estão em vias de desaparecerem.

São saberes adquiridos através dos acertos dos seres humanos no ambiente, dentro de um determinado contexto cultural, transmitidos de pai para filho e mantidos

⁶⁵ O conteúdo deste trabalho sintetiza parte de nossa participação, aqui atualizada, na Mesa Redonda: *Etnoecologia: saberes sobre o meio ambiente*, realizada no Teatro de Cultura Popular, em Natal (RN), na tarde de 13/11/2008, como parte do *Seminário Ciência do Povo: saberes e fazeres, práticas produtivas tradicionais*, promovido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Norte.

até hoje pela tradição oral e complementados, ao longo da vida de cada geração, através de um aprendizado vivencial contínuo.

São conhecimentos construídos em função de necessidades de subsistência, envolvendo atividades de agricultura, criação de animais, caça e pesca, mas cujas implicações epistêmico-sócio-culturais transcendem em muito os meros aspectos técnicos ou operacionais, ou ainda puramente cognitivos, presentes em tais atividades. A construção desses saberes pelas culturas humanas, nas diversas tradições ao longo da história da humanidade, sempre envolveu um processo dinâmico complexo e uma perspectiva holística para com o ambiente.

Aquele aprendizado vivencial demanda tempo para se consolidar. Assim, as pessoas que detêm aquele tipo de conhecimento têm, em geral, idade avançada. Aqui, denominamos *conhecedores tradicionais* – às vezes chamados *profetas*, no interior nordestino – às pessoas mais idosas que são reconhecidas na comunidade como tendo autoridade epistemológica e vivencial naqueles conhecimentos e que ainda os utilizam em seu dia-a-dia.

Apesar de raros, ainda é possível encontrar-se, em várias localidades do estado, muitos conhecedores solitários em seus saberes. Não um isolamento de convivência social, mas uma *solidão epistemológica*. Seus filhos não se interessaram pelo que eles tinham a ensinar sobre sua visão e atuação junto ao meio ambiente. Seus netos e bisnetos menos ainda. Seus pares foram morrendo. Logo mais eles também morrerão, levando consigo tradições ainda vivas, embora agonizantes, que desprezamos⁶⁶.

Mas não apenas isto. Mais delicado e complexo que isto é o fato de que essas pessoas estão marginalizadas social e culturalmente. Aos muitos problemas enfrentados pela inaptidão da sociedade contemporânea em lidar com a chamada “terceira idade”, seja em políticas públicas, ações sociais e na área de saúde, somam-se os preconceitos, de amplo espectro, que acometem essa faixa etária.

No que concerne às preocupações aqui abordadas, aquelas pessoas são consideradas como tendo mentalidades ultrapassadas, frente às mudanças dos estilos de vida nas últimas décadas e aos avanços científicos apregoados, de modo

⁶⁶ Desde há muito, como, e.g., Eloy de Souza nos antecipava há mais de um século: “Se quereis amar de um amor melhor a nossa terra, minhas senhoras e meus senhores, ide ao sertão. Lá existem as nossas energias latentes, e lá vivem tradições que não prezamos [...]” (SOUZA, 1909, p. 24).

insistente e acrítico, pela mídia e pela escola. Enfim, são pessoas cujos saberes especializados são desacreditados pela academia e, portanto, pela escola. Para complicar esse quadro – já bastante desanimador – e reforçar a exclusão, muitos desses conhecedores são analfabetos ou semianalfabetos. Isto tudo colabora para romper a linha de transmissão natural daqueles conhecimentos para os mais jovens.

Desta forma, todo um patrimônio imaterial – cultural e epistemológico – ainda presente na tradição oral e na memória, enquanto categoria identitária (apesar de debilmente circulante), toda a riqueza de formas de pensamento e de expressão humanas que os saberes tradicionais encerram, estão sendo perdidos e fortemente ameaçados de desaparecerem definitivamente.

Perdas desse porte implicam em empobrecimentos epistemológico e cultural enormes para o país e para a humanidade em geral. São saberes únicos, expressões das muitas possibilidades humanas de interlocução com o ambiente e entre si, irrecuperáveis e insubstituíveis pelos ditos conhecimentos científicos.

Portanto, todo o esforço no sentido de recuperar o que ainda é possível daqueles conhecimentos e formas de pensamento e, até onde possível, reverter aquele processo de extinção é empreendimento que se faz urgente e fundamental⁶⁷.

Nossa abordagem é de caráter *transdisciplinar*. Portanto, nossa intervenção educacional não lida com a especificação de “áreas” do conhecimento – do tipo *astronomia, meio ambiente, geografia, ecologia* etc., como é costume, segundo o viés da concepção disciplinar-curricular habitual. Esta visão dicotomizadora e compartimentadora destrói um todo orgânico, intrinsecamente harmônico, ao recorrer a referenciais teóricos ou instrumentos no fundo inadequados para contemplar a exuberância epistêmico-relacional daquele todo ambiental.

Nossa proposta é a de colocarmos *vivencialmente* em interação visões de mundo bastante distintas e, em muitos aspectos, conflitantes entre si, e avaliarmos o que podemos aprender disso, visando uma prática educacional mais enriquecida e principalmente mais inclusiva – seja para o ensino do conteúdo específico que for: geografia, astronomia, biologia ou outra disciplina qualquer.

Adotamos uma *abordagem antropológica*, que pode ser caracterizada como

⁶⁷ Não por saudosismo ou resistência a mudanças (as quais, aliás, são parte inextricável de qualquer cultura), e sim porque aquilo representa alternativa viva e legítima de uma outra epistemologia e visão de mundo, particularmente acolhedora do plural – componente atualmente raro, mas imprescindível.

uma abordagem educacional transdisciplinar problematizadora de concepção epistemológica pluralista (JAFELICE, 2010). Essa abordagem envolve intervenções educacionais nas quais a contextualização e a problematização dos conteúdos específicos envolvidos são feitas a partir de conhecimentos tradicionais, com ênfase na recuperação vivencial da relação humana com o ambiente, com todos os matizes de realidade local que aqueles conhecimentos trazem naturalmente consigo.

Aplicamos essa abordagem com os professores e profissionais que fizeram o curso de capacitação⁶⁸ que ministramos em Carnaúba dos Dantas – município situado na região do Seridó, sertão do Rio Grande do Norte (RN) –, de agosto de 2007 a agosto de 2008. Nele, implementamos aquele tipo de intervenção educacional. Aqui, comentamos alguns dos resultados da aplicação da mesma.

No referido projeto, tentamos, em parte, aprimorar estratégias pedagógicas que criamos em outras situações, para levar à prática educacional algo da visão de Milton Santos (SANTOS, 2000), em particular quanto à necessidade de construirmos contrarracionalidades para fazermos frente à hegemonia do pensamento único dominante⁶⁹.

DIVERSIDADE EPISTEMOLÓGICA E O DESPREPARO DOS PROFESSORES: REFLEXÕES

Há um pressuposto subjacente nas pesquisas que priorizam diversidades em geral (biológica, de credos, cultural etc.), que não tem sido destacado. Há uma diversidade anterior, fundadora daquelas que habitualmente nomeamos, que é a *diversidade epistemológica* – as diferentes formas de ver e construir significados para o mundo das diversas culturas humanas.

⁶⁸ Registrado junto à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UFRN com o título: *Cultura, Meio Ambiente e Astronomia: conhecimentos tradicionais e etnoastronomia para professores dos níveis fundamental e médio*.

⁶⁹ Em Jafelice (2008) discuto mais em profundidade sobre o pensamento único, outras possibilidades epistemológicas atuantes nas culturas humanas e as relações conflituosas e nocivas resultantes do embate entre eles. Portanto, na perspectiva deste projeto, o *local* não se subjugua nem se anula no global; aquele se sobressai como elemento fundamental, tanto na valorização e coordenação das solidariedades horizontais, como no auxílio para atenuar a confusão dos espíritos (fomentada pela globalização regida por leis de mercado), através da oferta de possibilidades para a busca de sentido para a vida local e de exemplos de vida que realcem a rica urdidura das sociedades humanas.

Enxergamos e definimos diversidades – disto, daquilo ou daquilo outro – desde a perspectiva da *nossa* epistemologia (ocidental)⁷⁰. Conforme o trabalho em antropologia já demonstrou em abundância, outras epistemologias não fazem necessariamente as *classificações* que fazemos. Afinal, suas classificações provêm de outros sistemas de conhecimento e visões de mundo associadas⁷¹.

Enfim, o ponto básico em discussão aqui é o direito à diversidade, inclusive, é bom frisar, à diversidade epistemológica.

O projeto que coordenamos, então, na sua frente educacional (pois ele comportou também uma frente antropológica), visou abordar esse elo relativo à enviesada formação dos professores, elo que está fragilizado para o restabelecimento de um fluir intergeracional de valorização dos etnoconhecimentos e de toda a tessitura da memória e identidade à qual eles pertencem. E, além disso, visou também desenhar intervenções que pudessem, pelo menos em parte, reverter o quadro de exclusão apontado. Essa é uma exclusão eficaz principalmente por dois motivos: é estrutural e já se encontra bastante naturalizada, portanto invisível na sociedade, meios de comunicação, formação de professores e livros didáticos.

Trabalhar, na escola, questões relativas à diversidade epistemológica, pode servir também para nos chamar à *razão* – aqui, segundo uma *racionalidade valorativa* (OVERING, 1995) – e nos ajudar na conscientização do que significa vivermos com *decência* e em *harmonia* entre nós (as múltiplas culturas humanas) e com o ambiente (os múltiplos ecossistemas), todos vivamente interdependentes.

Como, porém, desenvolver na cultura escolar um trabalho minimamente consequente e aprofundado sobre diversidade epistemológica – em articulação com patrimônio imaterial e memória – dentro do atual modelo de formação de professores? O professor formador não tem formação em antropologia, o antropólogo não tem formação em educação, as duas áreas pouco dialogam e,

⁷⁰ Neste sentido, inclusive a denominação que aqui introduzimos e chamamos a atenção – isto é, a existência de uma *diversidade epistemológica*, de fundo – tem sentido desde nosso olhar cultural.

⁷¹ Há muitas possibilidades de se construir conhecimento. E, como se sabe, os sistemas de conhecimento são incomensuráveis. Isto é, não se pode medir o conhecimento construído em um sistema por aquele elaborado em outro sistema, não se pode reduzir um ao outro, não se pode avaliar um a partir do outro. Quando isto é feito – e a cultura ocidental tem sido pródiga em assim proceder – é porque há cegueira etnocêntrica ou interesses declaradamente envolvidos.

quando o fazem, ainda prevalece um viés cientificista, instrumental, de fundo. Temos um problema. Não intransponível, mas que demandará esforços conjuntos de vários atores. Acreditamos ser mais enriquecedor se o diálogo ocorrer amparado por uma concepção transdisciplinar, a nosso ver mais adequada para tentar harmonizar uma polifonia, nem sempre resolúvel em consonâncias, que pede criatividade, acolhimento autêntico de pluralidades e convivência solidária na diversidade.

Quem pretende trabalhar com etnoconhecimentos precisa empreender um trabalho de reformulação da própria mentalidade. É preciso superar o treinamento reinante, que adentra um olhar fragmentador e simplificador. Se em nossas tentativas de contato com conhecedores tradicionais e sua visão de vida e de ambiente, quisermos enxergar um pedaço, ou um conjunto de pedaços, como estamos habituados a operar, então não avançaremos e comprometeremos os objetivos principais de aprendizagem e de integração que dizemos almejar.

Temos um agravante em comparação com o professor envolvido com a educação indígena. Esta é restrita a comunidades autóctones. Pressupomos, então, que por vivermos todos (exceto aquelas comunidades) imersos na *nossa* cultura, ocidental, há uma homogeneidade cultural para os não indígenas. Isto, porém, não é verdade na maior parte do Brasil. Como nossa cultura não valoriza aspectos locais, nos parece evidente que também os conhecedores tradicionais estão plenamente inseridos na cultura ocidental. Nosso trabalho, de caráter antropológico, mostra que essa aparência é enganosa; na melhor das hipóteses, representa meia verdade. Na nossa falta de familiaridade e formação, nos parece que os conhecedores (nascidos e criados no sertão nordestino) estão ali “na nossa”, culturalmente falando. Não, eles não estão. Quer dizer, há muita diversidade ali pra ser vista e com a qual aprender.

A transformação dessa mentalidade tacanha – e, portanto, fomentadora de exclusões devido à ignorância e omissão – precisa ser empreendida principalmente pela via educacional. Para isto, é preciso que os professores se renovem através de uma formação continuada desenhada especificamente para a compreensão antropológica que tanto lhes faz falta.

Através deste projeto, desenvolvido em Carnaúba dos Dantas, com o auxílio indispensável de nossos professores (os conhecedores tradicionais) e de nossos colaboradores locais (os alunos do curso que ministramos lá), pudemos empreender intervenções educacionais e realizar experiências que nos permitiram encontrar um

“caminho nas pedras”. Aqui, socializamos parte de nosso percurso, erros e acertos, para outros interessados em trilhar caminhos semelhantes na área de educação, que queiram colocar professores, crianças e conhecedores tradicionais em contato entre si, não só de modo eficiente ou útil, mas principalmente de forma prazerosa, que fomente a integração intergeracional e cultural de que tanto carecemos.

POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRADORA E INCLUSIVA: ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÃO

No curso de capacitação em Carnaúba dos Dantas, trabalhamos simultaneamente conteúdos específicos e a reformulação da mentalidade dos professores-alunos. Os conteúdos específicos – sobre meio ambiente, astronomia, expressão e conscientização corporais, filosofia da ciência, didática e outros – foram abordados desde uma perspectiva transdisciplinar, mais afeita para comportar o novo olhar que se necessitava exercitar em relação aos conhecimentos tradicionais. Um dos componentes desse novo olhar implica ver esses conhecimentos, tanto quanto possível, desde a perspectiva epistemológica dos mesmos. Esta envolve uma visão holística do todo, na qual se enfatiza a interdependência natural e indelindável de céu, terra, ambiente e vida. Outro componente implica vê-los como conhecimentos epistemologicamente válidos, que não precisam da aprovação e chancela da ciência para serem considerados legítimos.

Para isto, é preciso que os professores refaçam a sua mentalidade sobre esses assuntos, pois, como já argumentado acima, os conhecedores tradicionais e os conhecimentos que eles detêm são socialmente discriminados em várias formas e graus e a formação do professor reforça esse tipo de preconceito e atitude de exclusão daí decorrente. Por isto, era fundamental desenhar intervenções que possibilitassem trabalharmos na reformulação da mentalidade dos professores-alunos, para que estes pudessem interagir de uma maneira mais integrada, assertiva e construtiva com esses conhecedores. Notemos que o fato de todos esses atores “conviverem” na mesma comunidade não basta para garantir o respeito epistemológico necessário para se desenvolver a contento um trabalho como este. É preciso preparar os professores-alunos (e os conhecedores) para a proposta.

A estratégia central para trabalhar-se essa reformulação de mentalidade foi a adoção de *aulas de campo comandadas pelos conhecedores locais* como o cerne do curso, em torno do qual se orientaram outras ações organizatórias e executivas. Ou seja, nessa estrutura, os conhecedores é que são os nossos professores. Essas aulas de campo aconteceram em duas instâncias: 1) só para nós: professor-coordenador, equipe do projeto e professores-alunos – visando trabalhar com mais cuidado essa “inversão de papéis”; e 2) para os alunos dos professores-alunos. Ambas as instâncias envolveram aulas semelhantes em estilo, práticas e conteúdos.

Essa estrutura foi inspirada, evidentemente, na ênfase que damos à parte *vivencial* nas intervenções educacionais em geral – às racionalizações, se ou quando necessárias, é relegado um momento posterior, quando o pensamento pode ser enriquecido em sua elaboração a partir do que foi sentido e intuído. Portanto, a ideia foi colocar aqueles três conjuntos de atores (conhecedores, professores e alunos) em contato de modo aberto (sem roteiro fixo, mas com clareza dos objetivos integradores visados). Foi preciso, claro, cuidar da preparação do espírito de todas as partes envolvidas, organizar um suave estímulo inicial e deixar o processo se desenvolver sozinho – cuidando só para que não se perdesse o rumo, se isto viesse a ser ameaçado (coisa que, no curso e nas experiências relatadas, nunca ocorreu).

Aquelas aulas de campo se mostraram fundamentais para colocar em contato e em contraste o modo de pensar tradicional com o dos professores-alunos. Mais que isto, porém, elas serviram para outras recuperações cruciais: reavivar lembranças e informações afetivamente significativas que estes atores detinham – embora elas estivessem adormecidas pela falta de valorização daquele tipo de saber – e reforçar laços comunitários, essenciais na recuperação de sentido para a vida local e no encaminhamento de soluções para questões comunitárias.

Durante todo o curso, nós – tanto quem ministrou o curso, como quem o fez enquanto aluno – tivemos cinco aulas de campo, cada uma comandada por um conhecedor tradicional distinto da região. Além disto, também nesse meio tempo, quatro dos alunos do curso, que são professores, colocaram seus estudantes em contato com quatro daqueles conhecedores.

Estas iniciativas atenderam a um objetivo principal de nossa intervenção: fazer com que os atores da própria comunidade assumam o papel de mediadores no processo de promover a revivificação dos conhecimentos tradicionais e a integração

entre as gerações. Conforme registros dos professores – através de fotos, filmes e gravações das aulas, de seus relatórios daqueles contatos e da produção de desenhos e textos pelas crianças após os encontros –, as reações destas últimas têm sido⁷² das mais estimulantes, na direção almejada. O interesse delas tem se mantido, até onde temos relatos, nas semanas seguintes aos encontros com os conhecedores, período em que começaram a compartilhar (com seus pais, vizinhos e relações próximas) os novos conhecimentos trabalhados pelos conhecedores e a exercitar (através de observações pessoais, nos casos em que isto é possível) vários daqueles conhecimentos recém aprendidos. Os resultados dessas iniciativas reforçam ainda o forte potencial inclusivo das mesmas.

O curso teve um total de dez alunos assíduos durante toda a realização do mesmo. Destes, sete são professores – uma aposentada, um sem formação completa e cinco concursados e lecionando em escola pública – e três são profissionais de outras áreas.

Merecem destaque as iniciativas de quatro desses professores: Maria Edvirgem Medeiros Dantas (Diva), Dinaura Nadir de Medeiros (Dinaura) e Raimundo Nonato Dantas (Nonato) – que são professores polivalentes, trabalhando com alunos de 1ª a 5ª séries do nível fundamental – e Regina Eleonora Dantas (Regina) – que é professora para portadores de necessidades especiais. Diva levou os conhecedores José Cirino Filho (seu Zé Cirino) e Josias da Silva (seu Josias) para ministrarem aulas aos seus alunos na escola onde ela trabalha. Regina e Dinaura levaram seus alunos para terem aulas com: a) seu Zé Cirino, no Povoado Rajada, localizado no sopé da serra de mesmo nome, onde ele vive; b) seu Josias, no Horto Florestal, situado no centro da cidade; e c) José Ladislau dos Santos (seu Deca Marinheiro), no sítio Xiquexique, onde ele mora. Nonato, que trabalha em uma escola no Povoado Ermo, zona rural do município, levou seus alunos para terem aula com Adalgisio Elidio Dantas (seu Adalgiso) (sic), também morador da localidade. Durante o curso tivemos aula ainda com Manoel Martinho de Medeiros, (seu Manoel). Está além do escopo deste trabalho ilustrar detalhes dessas aulas.

⁷² “têm sido” porque esse tipo de atividade prossegue atualmente (setembro/2011) no município; essa continuidade duradoura é outro resultado a indicar a pertinência e acerto da presente proposta.

Esse tipo de aula, comandada por conhecedor local, com apoio e mediação dos professores, foi fazendo com que o olhar das crianças envolvidas – e o dos próprios professores! – para esses conhecedores, seus conhecimentos e sua forma de ver o mundo, começasse a se modificar. É toda uma nova visão de mundo, de certa forma nova, principalmente para as crianças, que vai sendo incorporada. Isto contribui para o crescimento interior dos envolvidos, seu enriquecimento cultural, a retomada do prazer das narrativas, seu reconhecimento identitário, o resgate da memória local, enfim, a conscientização e valorização do vasto e diversificado patrimônio imaterial local – com frequência ignorado ou menosprezado.

COMENTÁRIOS FINAIS

A principal conclusão, preocupante, é que elementos caros e insubstituíveis dos conhecimentos tradicionais e da pluralidade cultural estão em vias de serem definitivamente perdidos. Na nossa avaliação, dois dos motivos básicos para esse estado de coisas são: 1) a hegemonia de uma epistemológica única – aquela do conhecimento científico –, que permeia a academia, a sociedade e, por extensão, a escola; e 2) a formação dos professores segundo esse viés, que contribui para reforçar a mentalidade de exclusão em relação aos conhecedores tradicionais.

Por outro lado, concluímos também que há esperança de se poder intervir e, pelo menos em parte, reverter os processos de empobrecimento do patrimônio imaterial apontados, através de ações educacionais articuladas e estruturadas especificamente para tal objetivo, como nossa experiência mostrou ser possível.

Conhecedores, professores e crianças começaram a interagir norteados pelas intervenções sugeridas por este projeto. Os resultados apontam para a pertinência e eficácia da nossa proposta para os objetivos de integração pretendidos⁷³.

⁷³ Discussões mais aprofundadas sobre as proposições deste trabalho podem ser obtidas em: http://www.lapefa.dfte.ufrn.br/educacao_intercultural (página em construção; lançamento em 2011).

REFERÊNCIAS

JAFELICE, Luiz Carlos. Hermenêutica e Epistemologia nos Conhecimentos Tradicionais e na História da Ciência. In: PASSEGGI, Maria da Conceição F. B. S. (Coord.). **III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica**. Sessão Temática. Natal, 2008.

_____. Abordagem Antropológica: educação ambiental e astronômica desde uma perspectiva intercultural. In: JAFELICE, L. C. (Org.). **Astronomia, Educação e Cultura**: abordagens transdisciplinares para os vários níveis de ensino. Natal: Editora da UFRN, 2010. P. 213-426.

OVERING, Joanna. O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões. **Mana**, Rio de Janeiro. V. 1, n. 1, p. 107-140, 1995.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, Eloy de. **Costumes locais**. Natal: Sebo Vermelho; Verbo, 1999. Reedição. [Originalmente: Natal: Tipografia da República, 1909.]