

# **Identificação e superação de Obstáculos Epistemológicos na construção da alteridade indígena**

## **Identification and overcoming of Epistemological Obstacles in the construction of indigenous alterith**

**Cleise Helen Botelho Koeppe**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[chbkoeppe@gmail.com](mailto:chbkoeppe@gmail.com)

### **Resumo**

O presente trabalho descreve uma pesquisa quanto a identificação e superação de obstáculos epistemológicos discentes, referentes à construção da alteridade indígena, pela educação em ciências. Foram desenvolvidas estratégias de ensino que remetiam ao estudo dos seres vivos partindo de textos descritivos sobre manejo ambiental indígena integrando etnobiologia e conhecimento europeu. Os sujeitos de pesquisa apresentaram etapas sucessivas de formação da alteridade reestruturando as concepções a respeito das etnias indígenas remanescentes do território brasileiro. Ao final da investigação grande parte do grupo de sujeitos apresentou construção de alteridade positiva acerca da temática trabalhada.

**Palavras chave:** Educação em ciências, obstáculos epistemológicos, alteridade, etnobiologia.

### **Abstract**

This paper explains a research about of students epistemological obstacles identification and overcoming, referring to the construction of indigenous alterity, by Scientific Education. Teaching methods were developed that refer to the study of living beings from descriptive texts indigenous' environmental management, composing ethnobiology and European knowledge. The students presented successive stages of alterity formation, restructured the conceptions regarding the remaining indigenous ethnic groups of the Brazilian territory. At the end of the investigation, most of them presented a positive alterity construction relative to indigenous thematic.

**Key words:** scientific education, epistemological obstacles, alterith, ethnobiology.

### **Introdução**

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008).

Existe, legalmente constituída, uma obrigatoriedade em abordar a cultura indígena no Ensino

Fundamental, entretanto, essa abordagem sofre influência do contexto histórico europeu. Trez (2011) alerta para a prática educacional corrente que legitima o conhecimento europeu em detrimento do conhecimento ameríndio, gerando assim, um fazer pedagógico em que as contribuições étnicas adquirem pouca ou nenhuma importância instrucional.

O enfoque pedagógico para a temática indígena geralmente limita-se às disciplinas de História e Geografia priorizando, ora as interpretações de um passado histórico no qual aparecem “filtradas pelas lentes da bondade ou da barbárie originária”, ora a perspectiva de uma “realidade empírica com a qual é difícil lidar em termos econômicos, políticos e sociais” (CHAUI, 2011, p. 12). Os demais componentes curriculares permanecem à margem, quando muito, trazendo algumas curiosidades sobre o tema.

Habitualmente, o ensino de Biologia e Ciências concentra-se numa abordagem hegemônica, a ciência eurocêntrica é esmiuçada a cada novo ano letivo desenvolvendo a impressão de que apenas essa seria a ciência válida. Trez (2011) questiona esse posicionamento pedagógico e sugere que se leve o enfoque etnobiológico para a sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de um estudo científico dentro da dimensão humana e conferindo voz e reconhecimento aos grupos indígenas brasileiros atuais.

A prática pedagógica vigente, baseada em estereótipos consagrados, solidifica uma visão preconceituosa e pode originar a formação de obstáculos epistemológicos. “Obstáculos Epistemológicos” é um conceito desenvolvido por Gaston Bachelard (1996) em seu livro *A Formação do Espírito Científico*. Segundo o autor, o progresso da ciência depende da ruptura com o conhecimento consolidado, num processo em que a racionalidade é a protagonista. “No fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização (BACHELARD, 1996, p. 17)”.

O presente artigo é parte da dissertação da autora, na qual é relatada a pesquisa desenvolvida com um grupo de adolescentes que, no momento da proposição de uma atividade envolvendo as relações indígenas com o meio ambiente, apresentaram comportamento estereotipado, originando o desenvolvimento de toda a pesquisa.

Considerando esse comportamento, surgiu, nesse momento, a preocupação em transpor para a sala de aula ensinamentos que conduzissem a uma educação pautada no respeito às diferenças socioculturais como definem Aracy Silva e Luiz Donizete Grupioni (1995):

A relevância das preocupações com as possibilidades do convívio na diferença e da educação para o respeito a diversidade sociocultural é bastante evidente quando se trata de considerar os povos indígenas no contexto brasileiro mais amplo. Mas são temas igualmente presentes nas sociedades complexas e parte integrante da experiência cotidiana em um país como o Brasil, dono de uma multiplicidade de culturas e maneiras de ser, dada a sua natureza pluricultural e multiétnica, e profundamente marcado por desigualdades sociais e intolerância frente a diferença entre os segmentos sociais que o constituem (SILVA;GRUPIONI, 1995, p. 16).

A alteridade é uma concepção humana relacionada à aceitação do diferente, e seu desenvolvimento encontra-se profundamente associado ao conhecimento, respeito e consideração – de/e - pelo outro. Oliveira e Hamu (1994) sugerem a apropriação do conhecimento tradicional Kayapó como uma das formas de conferir a essa etnia o respeito e a dignidade a fazem jus. Posey (1986) afirma:

se o conhecimento do índio for levado a sério pela ciência moderna e incorporado aos programas de pesquisa e desenvolvimento, os índios serão valorizados pelo que são: povos engenhosos, inteligentes e práticos, que sobreviveram com sucesso por milhares de anos na Amazônia. Essa posição cria uma ‘ponte ideológica’ entre

culturas que poderia permitir a participação dos povos indígenas, com o respeito e a estima que merecem, na construção de um Brasil moderno ( POSEY, 1986, p. 43).

Procurando alavancar a perspectiva alteritária, foram utilizadas estratégias de ensino que apresentavam o conhecimento tradicional das etnias indígenas, em relação aos seres vivos, como alternativa ao estudo taxonômico de Lineu. Os sujeitos de pesquisa trabalharam com textos de Darell Posey (1986), Berta Ribeiro (1987), e Descola (1998) que fornecem grande quantidade de informações sobre os hábitos, usos e técnicas de manejo ambientais desenvolvidos pelas diversas etnias remanescentes no território brasileiro.

## Metodologia

O estudo de caso (ANDRÉ, 1984), aqui descrito em parte, foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino de Gravataí-Rs. Formavam o grupo de pesquisa trinta e seis indivíduos regularmente matriculados em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental pertencentes à faixa etária de 11-15 anos.

O planejamento anual da disciplina de ciências consiste no estudo dos seres vivos e suas interrelações ambientais. Geralmente apresentado sob o enfoque taxonômico e evolutivo, naquele ano, após atividades que envolviam a cultura indígena -devido a um projeto comemorativo do *Dia do índio*- os estudantes aceitaram a proposta da professora em que se mantivesse essa linha de trabalho, aprofundando os conhecimentos sobre as relações indígenas com os seres vivos.

Tal grupo caracterizava-se pela curiosidade e agitação, sempre abertos a inovações, compartilhavam com a professora regente – e também pesquisadora - o interesse por desenvolver novas estratégias de aprendizagem e ensino. Somando-se a essas características, alguns apresentavam baixo rendimento em determinados componentes curriculares, o que também contribuiu para a seleção dessa turma, como sujeitos de pesquisa.

Buscando preservar a identidade dos sujeitos, cada um escolheu um pseudônimo de origem indígena, pelos quais são identificados nesse artigo. Suas produções escritas foram corrigidas ortográfica e gramaticalmente, e transcritas em itálico.

Ao longo da investigação, uma das principais motivações da pesquisadora era identificar as concepções e obstáculos epistemológicos apresentados pelos sujeitos em relação à temática. Dessa forma, optou-se por utilizar como instrumentos de coleta de dados: produções textuais, desenhos e registros no diário de campo (ZABALZA, 2004; BOGDAN; BIKLEN, 2006), de falas e ações dos estudantes. Os dados informais acima descritos, permitiram “desvelar a ordem oculta do mundo informal da vida cotidiana (BAUER; GASKELL, 2004, p. 21)”, pois, ao se desvincularem de imposições e regras educacionais formais, trouxeram à tona as reais opiniões dos educandos.

Os dados coletados durante o período de investigação, foram analisados segundo a técnica de “Análise Textual Discursiva” (MORAES; GALIAZZI, 2007) permitindo, devido à profusão de material escrito recolhido, uma organização criteriosa de unidades de significado e categorias, a partir de seu conteúdo e forma. As produções gráficas – desenhos - foram analisadas pela semiótica de Roland Barthes (1971) e Bauer e Gaskell (2004).

## Resultados e Discussão

O *índio* visita a escola? Sim, principalmente nas etapas educacionais iniciais, esse elemento povoa o imaginário discente. Seja nas músicas, nas brincadeiras, ou ainda nos cocares de papel e rostos pintados, é apresentado às crianças de maneira lúdica e inocente para comemorar o *dia do índio*.

No decorrer da vida escolar, sua presença reduz significativamente para uma representação

marcante: romances de José de Alencar, obras de Victor Meirelles, José Maria de Medeiros, Antônio Parreiras e outros ilustram livros didáticos de literatura, história e geografia. Produzem, no imaginário dos aprendizes, personagens característicos que os acompanham por toda a sua existência, representações atuais das etnias situadas, ainda, nas relações de poder existentes durante o período colonial brasileiro (OLIVEIRA, 2001), os índios pertencem a um passado cronológico, ideológico e simbólico (CHAUÍ, 2011) entendimento pedagógico que pode ser modificado a partir da abordagem da temática indígena no currículo de ciências, problematizando esses equívocos representacionais históricos para promover novos conceitos éticos, atitudinais e comportamentais (KOEPE; LAHM; BORGES, 2014).

Em seu cotidiano, os estudantes reproduzem um discurso retocado pelos anos a fio de informações estereotipadas. Como define Michel Foucault (1986) um discurso, mais do que um aglomerado de signos designantes de coisas e formas, constitui uma realidade e produz saberes, é disciplinar e produtor de poder ao assumir valores de verdade. Divulgado e acumulado, constitui o corpo social que lhe originou. A menção da palavra *índio* encontra-se impregnada de significados, simbologias e representações culturais derivadas da aceitação de um discurso apregoado na escola em que as etnias são retratadas como *una*: todo *índio* vive nu, na floresta, ornamenta-se com penas e fala tupi-guarani (HALL, 1997; BANIWA, 2006; GRUPIONI, 2001).

Esse discurso genérico e clichê, que gera uma interpretação pragmática, substancial e generalista, é exaustivamente divulgado na escola e na mídia e passa a ser aceito como uma verdade incontestável, não é questionado, produz inércia, estabelecendo e reforçando obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1971) em relação à alteridade indígena.

### **Identificando os obstáculos epistemológicos em relação às etnias indígenas brasileiras**

Gaston Bachelard (1996) credita ao senso comum categoria de destaque como formador de obstáculos à aprendizagem. E o senso comum, em se tratando de cultura indígena, sofre influência de representações hegemônicas históricas (ARRUDA, 2002), subestima o conhecimento tradicional desenvolvido sociedades não ocidentais (CAMPOS, 1995) enquanto confere aspectos românticos e preconceituosos a essas sociedades (GIANINI, 1994; BANIWA, 2006).

Na primeira etapa de desenvolvimento das atividades, duas concepções de *índio*, derivadas de pontos de vista populares e usuais, eram presentes: o indivíduo selvagem, enclausurado na floresta, ingênuo e complacente, ou o personagem belicoso, valente e corajoso.

**Piatã, Aisó, Irajá, Apuena e Iramaia** foram alguns dos sujeitos que externaram, em suas produções, o conceito de *Bom selvagem* ou ainda, o *índio criança*, uma representação derivada do período colonial brasileiro, que, segundo a interpretação de Aracy Lopes da Silva (1995) descreve o indígena como seres inferiores por sua ingenuidade e os compreende como representantes do “[...] estágio da infância primitiva da humanidade ( SILVA, 1995, p. 318).” **Ubirajara, Acauã, Aimberê e Abeguar**, em contrapartida, manifestaram concepções relacionadas a vigor, coragem e valentia. Enquanto nos desenhos daqueles sujeitos a figura principal portava vara de pescar ou permanecia de mãos vazias; nos desenhos desses, o protagonista ostentava arco e flecha, tacapeco ou arpão. Naqueles, o índio era franzino, seu semblante, calmo; nesses, os dentes estavam cerrados, as sobrancelhas arqueadas e o corpo musculoso, transmitindo a impressão de que o personagem partia para a guerra; validando as observações de Lúcia Bettencourt (2011): o “índio nobre”, idealizado pelo romantismo brasileiro, permanece no imaginário de grande parte dos sujeitos de pesquisa.

Quanto ao ambiente de moradia, todos os sujeitos situavam seus personagens na floresta

fechada. Alguns, demonstraram a noção de sociedade tribal, representando ocas e aldeias circulares, mas para a maioria, o índio estava isolado no meio da mata. Antes do desenvolvimento das atividades, suas falas, registradas no diário de campo da autora, externavam a impressão de que as etnias viviam em comunhão com a natureza “*os índios vivem na deles, só comendo frutas da floresta e caçando (Abati)*”, “*Eu queria essa vida pra mim, só na rede comendo peixinho e mandioca! (Ibiajara)*”.

Ao compreenderem o *índio* como um herói ou uma criança, demonstram uma construção social e escolar elaborada por suas vivências e passível de classificação como obstáculo epistemológico, pois prejudicam a compreensão do indígena como cidadão detentor dos mesmos direitos que os *não índios*. Quando o posicionam na floresta isolada, retiram também, sua visibilidade o que, segundo Denise Jodelet (2002) passa a se configurar numa “alteridade de fora” na qual, o objeto de estudo é o *outro* distante, não identificado como semelhante pelo observador. Gaston Bachelard (1996) denomina *instinto conservativo* essa estagnação no processo de evolução cognitiva, um conceito repetido indefinidamente adquire contornos de obstáculos epistemológicos quando aceito e reproduzido sem que tenha sido criticado.

### **Progredindo na superação dos Obstáculos Epistemológicos**

Superar Obstáculos Epistemológicos é um processo lento e contínuo. Demanda identificação e questionamento, processos pouco habituais na cultura escolar. Requerendo do educador, uma atitude alerta e dinâmica que leve às discussões em sala de aula para vencer conflitos internos pessoais e de seus aprendizes capazes de vencer as concepções consolidadas na sociedade (KOEPE; LAHM; BORGES. 2014, p. 588).

Ao longo da pesquisa, buscando atingir os objetivos estabelecidos, foram propostas quatro estratégias de ensino: desenho da concepção de *índio* antes e depois do contato com informações midiáticas sobre tribos remanescentes no território brasileiro, elaboração de redações a respeito das técnicas, usos e manejo dos recursos naturais pelas tribos brasileiras, debate sobre a polêmica da construção da Usina de Belo Monte e desenho sobre as impressões pessoais decorrentes da visita à aldeia indígena.

Pragmatismo, substancialismo, animismo e generalismo foram os obstáculos epistemológicos mais usuais que apareceram no decorrer das atividades. Por vezes surgiam isolados, por vezes, imbricados em uma rede cognitiva difícil de se transpor, ratificando Gaston Bachelard (1996) quando afirma que um obstáculo epistemológico raramente se apresenta desacompanhado.

Os desenhos comparativos apresentaram um avanço em direção à alteridade, em sua maioria, mostravam como ideia anterior o índio selvagem, criança ou herói e como concepção posterior um personagem inserido na cidade, usando vestes semelhantes às suas e morando em casas de alvenaria. Para Jodelet (2002) a construção de uma “alteridade positiva” decorre do reconhecimento e da identificação com o outro, ao trazerem o índio para a cidade, compartilhando seus hábitos culturais, manifestaram o embrião de uma superação do obstáculo epistemológico detectado. Entretanto, esse novo conceito causou estranhamento ao grupo, **Irajá**, ao terminar seu desenho, questionou à pesquisadora: *sora, esse desenho está certo? Ele está parecendo um homem normal!*

Além desse aspecto, outro fator alteritário foi detectado no grupo: por terem efetuado uma ampla investigação em pequenos grupos, sobre diferentes grupos étnicos, quando se referiam à tribo estudada utilizavam a expressão: *a minha tribo*; numa clara conotação de pertencimento e inserção naquela realidade.

Outro fator destacável dessa atividade é a demonstração de alguns sujeitos de repúdio à

aculturação. A essa altura da pesquisa, sentimentos de compaixão, admiração ou rejeição foram externados em suas falas:

*Eu tenho pena deles porque o homem branco está destruindo o ambiente deles e daí os índios não podem desenvolver sua cultura. Jandira*

*Tenho orgulho da minha tribo porque os índios estão se conectando mais com o mundo moderno: estão usando roupa, criando escolas para os jovens, mas eles não perderam sua religião. Unai;*

*Eu não sinto sentimentos pelos índios porque eles ficaram iguais a todo mundo, começaram a beber, fumar e a fazer compras no supermercado. Cauã*

No decorrer das atividades, foi possível constatar que, para alguns alunos, a assimilação dos maus hábitos do homem branco pelos povos indígenas ocasiona a marginalização desses e os afasta da floresta protetora. Segundo Morant e Rose (2002, p. 141) a marginalização de grupos sociais diferentes é parte do processo de reconhecimento do outro, invocando “poderosas combinações de medo e fascínio”.

A segunda atividade, na qual travaram conhecimento mais profundo com os hábitos indígenas de convívio com o meio ambiente, provocou o retorno da concepção de *índio selvagem*, para muitos dos sujeitos, o índio retornou à solidão da floresta (95%) e às vestes rústicas (56,5%).

Gaston Bachelard (1971) alerta que durante processo de formação do espírito científico ocorre a dificuldade em abandonar os pensamentos edificados, na verdade obstáculos epistemológicos, pois esses fazem parte de um contexto histórico pessoal e não podem apenas ser acrescidos aos novos conhecimentos, precisam ser reconhecidos, condenados e retificados.

Discutir sobre a construção da Usina de Belo Monte, transformou-se em importante estratégia de ensino nesse ponto da pesquisa. O resultado dessa atividade contribuiu para a elaboração de representações intermediárias sobre o indígena. Surgem no imaginário dos sujeitos: o *índio vitimizado*, o *índio ganancioso*, o *índio indolente* e o *índio destruidor da floresta*. Esse reconhecimento oscilante entre piedade, rejeição e desprezo é identificado por Vidal (1994) no contexto sociocultural brasileiro porque “[...]a questão indígena perdeu a sua especificidade exótica, a única merecedora de uma atenção diferenciada [...] (VIDAL, 1994, p. 194)”, quando o indígena passou a usufruir de usos e costumes dos *não índios*.

Considerando essa etapa muito importante para o processo de formação da alteridade positiva indígena, optou-se pela visita à aldeia indígena na esperança de que a imersão nessa realidade auxiliasse na re-elaboração da concepção de *índio*.

Com a visita, descobriram que o cotidiano indígena é equivalente ao seu: estudam, jogam bola, brincam na pracinha, namoram e assistem TV a cabo. Enfim, se identificaram com os habitantes da aldeia, reconheceram-nos cidadãos com vida similar às suas, habitantes de um mundo pertencente a ambas as culturas. Em suas produções, referiam-se aos anfitriões como *índios que comemoram o natal e têm os mesmos direitos que nós (Iacina)*. Utilizaram, pela primeira vez a denominação no plural, em um claro reconhecimento do contexto diversificado, e dos hábitos comunitários, indígenas em oposição ao índio genérico com o qual estavam familiarizados.

As similaridades encontradas na aldeia, associadas ao conhecimento adquirido nas demais atividades, permitiram aos sujeitos questionarem os conceitos a respeito dos índios com os quais conviviam antes dessa pesquisa. Como afirma Gaston Bachelard (1996): “[...] ninguém pode arrogar-se o espírito científico enquanto não estiver seguro, em qualquer momento da vida, do pensamento, de reconstruir todo o próprio saber (BACHELARD, 1996. p.10).”

Os textos de **Cunhataí** e **Moema** resumem as impressões apresentadas pelo grupo ao final do trabalho:

*Eu achava que os índios viviam na floresta pelados ou até mesmo tapados por folhas da floresta...achava que eles viviam caçando animais para poder se alimentar, mas agora que estudei acabei descobrindo que eles são bem diferentes, alguns vivem em casas de madeira, outros em ocas, ou em casas mais modernas. Eles se alimentam do fruto do seu trabalho, alguns trabalham no campo e vivem disso. **Cunhataí.***

*Eu pensava que eles eram muito pobres, mas não são, eles tem bastante condições, eles tem televisão, play, tudo novo. Gostamos muito de ir lá, pena que durou pouco, queremos repetir. Eles tem bastante matas e amamos as histórias deles. Eles são bem legais, nos receberam muito bem. **Moema***

## Considerações finais

A educação, mais do que uma reprodutora de um discurso socialmente consolidado, deve apresentar-se como um campo fecundo onde a solidariedade, a compreensão e a alteridade caminhem juntas. Encarada dessa maneira, ao invés de produzir obstáculos epistemológicos e sujeitos preconceituosos, tornar-se-á geradora de cidadãos críticos e atuantes em uma sociedade justa e igualitária, respeitadora da diversidade cultural brasileira.

Desmistificar a cultura de indígena, a partir do conhecimento e discussão, possibilita a formação de concepções inovadoras e alteritárias a respeito de um grupo étnico desapropriado de seus saberes e visto como ainda residente do passado nacional.

Entretanto, essas reformulações representacionais são idiossincráticas, submetem-se o desenvolvimento intelectual de cada aprendiz e requer cuidadoso acompanhamento por todo o seu desenvolvimento para resultar em uma construção alteritária efetiva.

Muito ainda há que se fazer, essa pesquisa foi uma gota d'água em um oceano, mas mostrou que é possível desconstruir concepções arraigadas a partir do racionalismo e discussão aprofundados. Muitos estudantes e professores precisam entrar em contato com o conhecimento tradicional indígena conferindo a essas etnias, o protagonismo na história ambiental brasileira que merecem.

## Referências

ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 49, p. 51-54. mai. 1984.

ARRUDA, A. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário Brasileiro: Negociando a diferença. In: ARRUDA, A. (org.), **Representando a alteridade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BACHELARD. G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1996.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia**. Textos organizados por Dominique Lecourt. Lisboa: Setenta. 1971.

BANIWA, G. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/UNESCO. 2006. Barthes (1971)

BAUER, M.W; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2004.

BETTENCOURT, L. Cartas Brasileiras: Visão e Revisão dos índios. In: GRUPIONI, L. D. B. **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. p. 39- 46. 1994.

BARTHES, R. Elementos de semiologia. São Paulo, Cultrix, 1971. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 2006.

BRASIL. Lei 11.645/ 08. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/Lei/L11645.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.html). Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

CAMPOS, M. D. **Sociedade e natureza**: da etnociência à etnografia de saberes. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto04.pdf> . Acesso em: 25 de dezembro de 2016. 1995.

CHAUÍ, M. S. 500 Anos - Caminhos da Memória, Trilhas do Futuro. In: GRUPIONI, L. D. B. **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. p. 11-12. 1994.

DESCOLA, P. **Estrutura ou Sentimento**: A Relação com o Animal na Amazônia. *Mana*. 4(1): 23-45. 1998.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GIANINNI, I. V. Os índios e suas Relações com a Natureza. In: GRUPIONI, L.D.B. **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. p. 145-152. 1994.

GRUPIONI, L.D.B. As Sociedades Indígenas no Brasil Através de uma Exposição Integrada. In: GRUPIONI, L.D.B. **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. p. 13-28. 1994.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University. 1997.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes. 2002.

KOEPPE, C. H. B; LAHM, R.; BORGES, R. M. R.. Contribuições do ensino de ciências para a construção da alteridade em relação à cultura indígena . **Investigações em Ensino de Ciências**. V19(3). p. 577-591, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ. 2007.

MORANT, N.; ROSE, D. Loucura, multiplicidade e alteridade. In: ARRUDA, A. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes. 2002.

OLIVEIRA, T. S. de. **Olhares poderosos**: o índio em livros didáticos e revistas. 2001. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, A. E.; HAMU, D. (Orgs.) **Ciência Kaiapó**: alternativas contra a destruição. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi. Pará, 1992.

POSEY, D. Introdução – Etnobiologia: teoria e prática. In: RIBEIRO, B. (Org.) **Suma etnológica brasileira**. 1 Etnobiologia. Petrópolis: Vozes.1986. p. 15- 25.

RIBEIRO, B. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO. 1987.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 1995. p. 317-335.

TREZ, T.A. Feyerabend, interculturalismo e etnobiologia: algumas possíveis articulações no ensino de Biologia. **Biotemas**, 24 (3). p. 129-140. 2011.

VIDAL, L. B. As Terras Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. **Índios no Brasil**.



Brasília: Ministério da Educação e Cultura. p. 193-204. 1994.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contribuindo para o estudo dos dilemas práticos dos

p  
r  
o  
f  
e  
s  
s  
o  
r  
e  
s  
.

P  
o  
r  
t  
o

A  
l  
e  
g  
r  
e  
:

A  
r  
t  
m  
e  
d  
,

2  
0  
0  
4