

Relações céu-terra do povo Truká: implicações para a Astronomia nas Culturas e a Educação Escolar Indígena

Heaven-Earth relations of the Truká people: implications for Cultural Astronomy and the Indigenous School Education

Cristiano A. dos Santos¹

Alan Alves-Brito²

Claudio Rejane Dantas¹

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v32i72.2224>

Resumo: Apresentamos, pela primeira vez, relações céu-terra do Povo Truká, destacando os seus conhecimentos ancestrais sobre a Lua na relação com atividades agrícolas, de criação de animais e pesca. Discutimos como os processos próprios de aprendizagem Truká podem se transformar em ferramentas de fortalecimento cultural na promoção da Educação Intercultural e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Com perspectiva metodológica qualitativa, baseada na escuta de pessoas mais velhas (narrativas orais) da comunidade Truká da Ilha de Assunção, em Pernambuco, o pensamento indígena é acionado para interpretar as relações céu-terra que são desveladas ao longo do processo de investigação. Os resultados do trabalho revelam conhecimentos ancestrais próprios do povo Truká sobre a Lua que tensionam o Ensino de Ciências Físicas, por meio da Astronomia nas Culturas, e fortalecem o projeto diferenciado de Educação Escolar Indígena em processos de retomadas didático-pedagógicas e epistemológicas.

Palavras-chaves: astronomia nas culturas; Povo Truká; lua.

Abstract: We present, for the first time, the heaven-earth relationships of the Truká people, highlighting their ancestral knowledge about the Moon in relation to agricultural activities, animal husbandry, and fishing. We discuss how Truká's own learning processes can be transformed into tools for cultural strengthening in the promotion of Intercultural Education and Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). With a qualitative methodological perspective, based on listening to older people (oral narratives) from the Truká community of Ilha de Assunção, in Pernambuco, indigenous thought is activated to interpret the heaven-earth relationships that are unveiled throughout the investigation process. The results of the work reveal ancestral knowledge of the Truká people about the Moon that challenges the teaching of Physical Sciences, through Astronomy

¹ Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

in Cultures, and strengthens the differentiated project of Indigenous School Education in processes of didactic-pedagogical and epistemological resumption.

Keywords: cultural astronomy; Truká people; moon.

Resumen: Presentamos, por primera vez, las relaciones cielo-tierra del pueblo Truká, resaltando su conocimiento ancestral sobre la Luna en relación con las actividades agrícolas, la ganadería y la pesca. Discutimos cómo los propios procesos de aprendizaje Truká pueden transformarse en herramientas para el fortalecimiento cultural en la promoción de la Educación Intercultural y la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). Con una perspectiva metodológica cualitativa, basada en la escucha de ancianos (narraciones orales) de la comunidad Truká de Ilha de Assunção, en Pernambuco, se activa el pensamiento indígena para interpretar las relaciones cielo-tierra que se revelan a lo largo del proceso de investigación. Los resultados del trabajo revelan el conocimiento ancestral del pueblo Truká sobre la Luna, que desafía la enseñanza de las Ciencias Físicas, a través de la Astronomía en las Culturas, y fortalece el proyecto diferenciado de Educación Escolar Indígena en procesos de reanudación didáctico-pedagógica y epistemológica.

Palabras clave: astronomía cultural; pueblo Truká; Luna.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena (EEI) é uma conquista histórica dos Movimentos Sociais Indígenas (Munduruku, 2012). Apesar disso, há uma variedade de artigos na literatura que têm discutido os desafios de aplicação da EEI na formação inicial e continuada de professores, indígenas e não indígenas, sobretudo no que concerne o diálogo intercultural entre a Educação Indígena, com seus saberes e fazeres ancestrais em movimento nos territórios, e a EEI, que, para além de abarcar as cosmologias hegemônicas perpetradas no projeto ocidental de conhecimento, deverá garantir a educação diferenciada que deve preservar os modos e os jeitos de ser e de viver dos povos originários (Bergamaschi; Menezes; Menezes, 2024; Diniz Santos; Bonin; Martins, 2025; Alves-Brito, 2025).

No âmbito do Ensino de Astronomia e Física, esse desafio é proeminente, pois essas ciências têm excluído, em seus processos de construção de mundos, as perspectivas dos povos originários (Lima *et al.*, 2014; Alves-Brito; Alho, 2022; Alves-Brito; Pinheiro; Almeida, 2024; Alves-Brito, 2025). São poucos os trabalhos que trazem a discussão da ERER, da Interculturalidade e dos princípios da EEI para o campo das ciências físicas (Alves-Brito; Pinheiro; Almeida, 2024; Alves-Brito, 2025).

Nesse sentido, a Astronomia nas Culturas (Lima *et al.*, 2014; Cardoso, 2016; Santos, 2022; Alves-Brito; Alho, 2022; Ribeiro, 2023; Alves-Brito 2025), um dos campos interdisciplinares da Astronomia que investiga como diferentes povos,

em distintos momentos da História, interpretam e usam os fenômenos celestes em seus contextos culturais, é crucial. Lima *et al.* (2014) destacam a relação da Astronomia Indígena na agricultura como, por exemplo, na associação das estações do ano e fases da Lua com a biodiversidade local na orientação do plantio, da colheita e do controle de pragas. Freitas, Romeu e Barroso (2025) fazem uma reflexão sobre como a Astronomia Indígena pode ser usada como ferramenta para a promoção da Educação Ambiental e Intercultural. Os trabalhos do Grupo de Pesquisa da UFRGS (Alves-Brito; Alho, 2022; Alves-Brito; Pinheiro; Almeida, 2024; Alves-Brito, 2025) têm chamado a atenção para a necessidade de não apenas se estender os estudos no campo da Astronomia nas Culturas para povos que não foram ainda estudados, mas, sobretudo, para a necessidade de que estes trabalhos levem em conta o projeto de ERE e de Interculturalidade a partir dos olhares dos próprios pesquisadores indígenas, sem perder de vista suas lutas históricas. Trata-se, portanto, de deslocar o olhar, trabalhar com a ideia de descolonização do conhecimento e de interculturalidade, a partir do pensamento dos povos indígenas. Ainda que o campo da Astronomia nas Culturas tem se debruçado no estudo das culturas de distintos povos, suas lentes analíticas, metodológicas, epistemológicas e, sobretudo, políticas, têm sido muitas vezes alinhadas ao projeto hegemônico de ciência universal, pura, objetiva e ingênua.

O Território do povo Truká do nosso estudo localiza-se na Ilha da Assunção, na zona rural da cidade de Cabrobó, no sertão de Pernambuco, banhado pelas águas do Rio São Francisco. Descendentes dos Cariri, o povo Truká possui como tronco linguístico o Dzubukua, o Kipea, a Pedra Branca e a Sapuya (Batista, 2024). Há séculos, o povo Truká tem enfrentado inúmeras invasões em seus territórios ancestrais como, por exemplo, os grandes projetos econômicos como a Transposição do Rio São Francisco. Apesar disso, o povo Truká tem mantido vivo seus rituais religiosos e os seus conhecimentos ancestrais, transmitidos de geração em geração por meio da oralidade. Não se sabe ao certo a data de fundação da aldeia, mas a literatura dá conta de um vasto período de resistência e de distintas retomadas perpetradas por esse povo (Batista, 2024), focadas na recuperação de parte das suas terras e nos esforços de mobilização pela criação de escolas indígenas diferenciadas e interculturais.

O principal objetivo deste artigo é apresentar e discutir, pela primeira vez, os conhecimentos ancestrais do povo Truká, com foco na Lua, visando o

fortalecimento da EEI. A pesquisa foi guiada a partir de quatro principais questões: (i) *Quais são os conhecimentos ancestrais que os/as anciãos(ãs) moradores(as) na comunidade indígena Truká possuem, no âmbito da Astronomia nas Culturas, e quais as implicações destes conhecimentos na cultura local comunitária e na EEI?* (ii) *Como integrar, no ensino de ciências físicas, os conhecimentos ancestrais que o povo Truká possui sobre o céu, promovendo um diálogo respeitoso e igualitário com o saber científico hegemônico?* (iii) *Quais estratégias podem ser usadas para criar materiais didáticos específicos e diferenciados sobre Astronomia, para auxiliar os professores(as) indígenas da comunidade, com base na cultura e nas tradições do povo Truká?* (iv) *De que forma os saberes sobre as relações céu-terra, na visão do povo Truká, podem contribuir para a EREER no Ensino de Ciências, ao mesmo tempo em que valorizam a cultura indígena e fortalecem o sentimento de pertença entre os estudantes indígenas?*

Os resultados desta pesquisa estão situados no contexto do trabalho de mestrado de Cristiano Antonio dos Santos, indígena Truká e um dos autores do presente estudo, o qual foi realizado no âmbito do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF). O pesquisador atua, há anos, como professor de física em uma escola indígena da comunidade, de forma que o seu processo investigativo reflete teoria, prática e vivência.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é qualitativa, uma abordagem metodológica que privilegia a interpretação e a compreensão dos fenômenos em sua profundidade e subjetividade (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021). Do ponto de vista ético, como a pesquisa foi conduzida por um pesquisador indígena no âmbito de sua própria comunidade, a proposta de investigação não passou por Comitê de Ética específico, mas foi consentida pelas lideranças Truká.

Para realizar a pesquisa, contando com a ajuda de terceiros e de *parentes*, entramos em contato com todos os anciãos/ãs por meio de telefone (ligação direta), de mensagens de *Whatsapp* e de forma presencial. Na oportunidade, explicamos de que o estudo tratava e qual era a sua importância para a comunidade. Sem hesitar, todos aceitaram participar das atividades. As entrevistas aconteceram nos anos de 2021, de janeiro a junho (como parte do trabalho de graduação do primeiro autor) e, em 2024, de janeiro a setembro, a partir de conversas com

anciãos/ãs e interações realizadas pelo primeiro autor, na Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Indígena Capitão Dena, localizada na aldeia Sabonete. Participaram da pesquisa nove anciãos/ãs da comunidade: Brígida Maria do Nascimento Alves (Dona Brígida, 82 anos), a única indígena mulher que participou desta escuta; José Gregório de Almeida (Zé Borges, 79 anos); José Alfredo Carinhonha (Zé Carinhonha, 66 anos); Luiz Alves Sufia (Luiz de Euclides, 86 anos); Adão Verbino da Luz (Pajé Dão, 55 anos); Damião Pereira da Silva (Dão, 63 anos); João Batista da Anunciação (Caboclo, 71 anos); Antônio Cirilo de Sá (98 anos); Cícero Brasilino dos Santos (Bino, 46 anos). Os anciãos(ãs) foram escolhidos(as) com base em indicação das lideranças políticas e tradicionais da aldeia e por meio do voluntariado, em que as pessoas indicadas se dispuseram a participar colaborando com a pesquisa. Levamos em conta (i) a *idade e a trajetória de vida* de cada pessoa entrevistada, priorizando aqueles(as) que possuíam maior vivência e contato direto com as tradições culturais, bem como (ii) o *comprometimento com as práticas culturais tradicionais*, priorizando integrantes da comunidade que desempenham um papel ativo na transmissão do conhecimento tradicional.

Ao longo do processo, foram feitas escutas profundas aos anciãos da comunidade Truká (*narrativas orais*), pois acreditamos que esta é uma forma muito rica de recolher histórias, memórias e conhecimentos que muitas vezes passam despercebidos. Esta escolha também se deve ao fato de que, em muitos casos, as fontes orais são a única maneira de registrar e entender realidades únicas e muito específicas para a comunidade (Brisola; Marcondes, 2011).

3 REFERENCIAL TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO

A interpretação dos resultados da pesquisa é feita com base no pensamento indígena, ancorada em resultados recentes da literatura. Para atingirmos os objetivos, usamos como aporte teórico o conceito de *narrativas orais* e de *interculturalidade* (Baniwa, 2019; Ferreira, 2023), em diálogo com a ERE (Alves-Brito, 2025).

Bergamaschi, Menezes e Menezes (2024) apresentaram um conjunto de reflexões teóricas e metodológicas insurgentes de pesquisa a partir do pensamento indígena em diálogo. Tendo como base as discussões já realizadas, a Interculturalidade, na perspectiva indígena, fundamenta-se por ampliar os horizontes de discussões possíveis no campo do ensino e da educação em ciências (Ferreira, 2023; Alves-Brito; Pinheiro; Almeida, 2024). Argumentamos que a Interculturalidade e a ERE

são cruciais para, no presente século, tensionar o projeto hegemônico de ciências (Alves-Brito; Pinheiro; Almeida, 2024; Alves-Brito, 2025).

No entendimento do antropólogo indígena Gersem dos Santos Luciano-Baniwa (2019), a *interculturalidade* a qual os povos indígenas são submetidos, sobre força de poder do estado nacional, uma invenção do colonizador, é uma das ferramentas usadas para que seja garantida a hegemonia e a supremacia dos colonizadores. No entanto, o intelectual indígena argumenta que houve, nos últimos anos, avanços nas discussões sobre a EEI, de forma que a concepção de interculturalidade tem adquirido novos entendimentos. Segundo ele, a interculturalidade pode ser entendida de duas formas principais: por um lado, como a abertura de caminhos para reconhecer e recolocar os sujeitos colonizados, subalternizados e silenciados em um espaço de diálogo, interação e convivência respeitosa, em que as suas autonomias culturais e cosmológicas são valorizadas. E, por outro lado, como uma alerta para uma visão da *interculturalidade* que se apresenta apenas como promessa de diálogo, mas que na prática mantém uma lógica colonizadora, servindo para disfarçar ou suavizar os impactos da colonialidade. Complementando essa reflexão, o autor observa que, neste segundo caso, o discurso da interculturalidade acaba por ocultar práticas contínuas de exclusão, desigualdade, violência e racismo, dirigidas àqueles que resistem a ceder ou adaptar-se de forma submissa aos padrões impostos por uma sociedade capitalista predatória e desumanizadora.

Nesse contexto, Luciano-Baniwa (2019) chama a atenção para o fato de que a *interculturalidade*, do ponto de vista dos povos indígenas, não pode limitar-se a discursos bonitos ou a meras intenções teóricas. Para ele, é fundamental que esta prática garanta, de forma concreta, a autonomia dos povos indígenas no desenvolvimento do pensamento e na construção do autoconhecimento. Mais do que isso, defende que a *interculturalidade* deve criar espaços reais de diálogo e convivência respeitosa entre as culturas indígenas e as não indígenas, reconhecendo e valorizando as particularidades socioculturais de cada povo. Só assim se poderá construir uma relação equilibrada, em que os povos indígenas sejam não apenas reconhecidos, mas também fortalecidos e celebrados dentro da diversidade que caracteriza as nossas sociedades.

De forma similar, Alves-Brito (2025) argumenta que a EREI e a Interculturalidade, a partir do pensamento de pesquisadores indígenas, são

ferramentas cruciais para romper as estruturas racializadas que operam para exterminar os saberes e fazeres ancestrais dos povos originários.

Para Ferreira (2023), a interculturalidade, quando vivenciada a partir dos pensamentos indígenas, não se coaduna com a ideia de apenas estabelecer convivências harmoniosas entre culturas que partem de lugares e perspectivas diferentes. Para o pesquisador, os processos éticos, políticos e epistemológicos dos diálogos entre os povos devem ser observados. Reconhece-se, nessa perspectiva, que os indígenas são autônomos e que suas pluralidades de conhecimentos devem prevalecer, superando as lógicas coloniais que historicamente os subalternizam. Argumentamos que esse é um ponto de partida fundamental para pensar o diálogo entre práticas e vivências indígenas e outros sistemas de conhecimento, em perspectiva intercultural.

Ainda segundo Ferreira (2023), em consonância com a perspectiva intercultural defendida por Baniwa (2019), a interculturalidade tem como fundamento principal a potência epistemológica e o reconhecimento das racionalidades próprias dos povos indígenas, que não devem estar submetidas, de forma alguma, à autoridade do conhecimento científico ocidental. Para estes autores, a colonialidade deve ser vista com criticidade, compreendendo que as estruturas coloniais invisibilizam, inferiorizam e tentam exterminar os modos de ser e de viver dos povos indígenas. E, nesse sentido, tratar as questões indígenas nos currículos de ciências apenas com foco em conteúdo, é uma escolha equivocada e ingênua, que esvazia e minimiza o potencial político das lutas históricas dos próprios movimentos sociais por educação crítica; alternativamente, a interculturalidade deve nos ajudar a transformar as relações hierárquicas de poder que organizam a educação, a ciência e as instituições, enfrentando o racismo em suas múltiplas formas. Entendemos que para que isso possa ser possível, há a necessidade de construir diálogos francos, baseados no respeito e na reciprocidade entre os povos, as comunidades e as instituições. Quando, por exemplo, a interculturalidade é usada no presente trabalho para reconhecer as relações céu-terra do povo Truká, afirma-se com ela a autodeterminação e o protagonismo desse povo, reconhecendo-os como pesquisadores, educadores e pessoas que transitam e mediam por entre mundos distintos. O povo Truká, em perspectiva intercultural, reconhece o poder da educação (escolar) indígena, em que um vasto e profundo sistema de conhecimento permite a produção compartilhada de novos saberes.

Há, certamente, na literatura científica, distintas perspectivas de interculturalidade (Alves-Brito; Pinheiro; Almeida, 2024), no entanto, a perspectiva que nos interessa dialogar no presente artigo está alçada na experiência histórica e política dos povos indígenas no Brasil, especialmente do povo Truká.

4 RELAÇÕES CÉU-TERRA E CONHECIMENTOS DO POVO TRUKÁ SOBRE A LUA

4.1 A relação afetiva do povo Truká com a Lua

O povo Truká mantém uma relação forte e profunda com a Lua, considerando-a como uma mãe. Segundo o ancião Caboclo, a Lua é luz para a comunidade, tanto no silêncio da noite quanto na claridão do dia, ou seja, em cada fase a Lua traz consigo ensinamentos, e por isso é considerada:

[...] como a mãe, porque nós não tinha, nós não tinha energia. A energia que tinha é nossa mãe, que era a Lua. É a mesma Lua que clareava, era a mesma que dizia quando era que ia plantar, é a mesma que dizia quando o momento de deveria plantar, é verdade. É a mesma que diria como era que tirar madeira de tirar madeira, tudo isso daí, caçar (Caboclo, Aldeia Pambuzinho, 2025).

Caboclo complementa que “*quando tava a Lua clara [...], aí a gente saía pro terreiro, ia dormir mais tarde [...]*”, ficavam brincando e conversando com os mais velhos. Ele afirma também que viam na Lua “*[...] São Jorge [...] montado num cavalo*”, o que o faz lembrar de uma linha que aprendeu nesses encontros: “*São Jorge é dono da Lua, veio ao mundo para clarear*”. A esse respeito, Dão compartilha que:

[...] de primeiro era diferente. Se você quisesse ir encontrar uma pessoa, você ia esperar a Lua clarear e você ia naquela casa [...], chega lá, sentava quando a Lua vinha saindo, sentava aqueles ancião mais velho, que eu ainda alcancei, esse contando história para nós de nossos antepassados (Dão, Aldeia Cajueiro, janeiro de 2025).

Desse modo, as falas dos(as) anciãos(ãs) revelam que a presença da Lua no céu influenciava as atividades durante a noite/dia na comunidade. Um momento de encontros de gerações, em que brincando ou, ali, nas “rodas” e no terreiro os *curumins* aprendiam conhecimentos ancestrais. Essa impressão é compartilhada por Zé Carinhonha ao afirmar que:

*Lua Nova eu já conheço, então eu acho meio de ver ela, vou agradecer a ela, entendeu? Agradecer, pedir à mãe Lua, porque é a primeira mãe da gente [...] eu não tenho estudo também que nem você, não é? Mas Deus me deu meu dom, né? Então, quando eu vejo, a gente quando vê a primeira vez, primeiro dia que vê a Lua, aquela pequenininha, então a gente tem que agradecer a Lua e dar bênção a ela [...], é a primeira coisa que a gente tem que fazer, dar bênção a mãe Lua e pedir a ela proteção em nossa vida, viu? Porque as coisas são assim, meu entendimento que meus pais explicaram para mim, né? Uma mãe é a Lua. Segundo é a mãe da gente. Então a gente tem a obrigação de dar bênção à nossa mãe, a nossa mãe Lua. Então a gente tem que chegar e dizer: “Benção, minha mãe me dê pão com farinha para eu dar meus pintinhos que tá preso na cozinha. O que é que vocês fazem com as mães de vocês? Pronto, todo santo dia, ou você não vê sua mãe, você vai lá, quando você vê você vai dar a benção. Não é isso? E o que é uma mãe na vida de um filho? O que seria tudo? Ela é luz para todos os que estão abaixo dela. O mesmo jeito é a Lua, não sei se vocês perceberam, ó. **A Lua é usada para plantar [...], no caso na Lua Nova, só aquele risquinho de luz lá, seria o momento certo de plantar.** Então a Lua tá fazendo o quê? Né. O mesmo papel de uma mãe dizendo, ó, é o momento certo de plantar. A planta que tudo que você plantar nessa época vai produzir. Não é isso? E a criança também só nasce na força da Lua. Ainda tem essa. Bicho bruto da mesma coisa. Não, só gera, na Lua. Aí voltando, aí seria basicamente isso. Se é o tempo certo de plantar, a Lua Nova tá lá indicando quando ela vai além disso, dá a benção à Lua e pede o quê? Força, proteção, iluminação e abundância. Porque, por exemplo, a Lua passou, ela hoje tá escura, você passa sete dias quando vê ela. A primeira coisa quando ele disse que vê ela é o quê? Dá a bênção. Quando vocês passam dias e dias Você ou até um dia sem ver a mãe, não dá bênção? Então! (Zé Carinhonha, aldeia portões, grifos nossos, 2025).*

A chegada da Lua Nova é, para o povo Truká, um momento muito aguardado, carregado de respeito e admiração. É o início de um novo ciclo, “[...] ela passa [...] vem nascendo aqui para nós, para nós [...] traz outra coisa, traz um ar diferente [...] vai se formando [...] e vai tendo aquela beleza toda” (Dão, Aldeia Cajueiro, janeiro de 2025). É novamente o reencontro com a mãe que há dias não era vista. Diante disso, o Truká tem a tradição de pedir bênção quando vê a Lua pela primeira vez, pede saúde, proteção e fartura. Ainda de acordo com Dão “eu peço a ela saúde [...] peço minhas coisas, agora eu não posso dizer [...] que eu vou pedir não, [...] eu digo a mais fácil, Lua Nova de São Vicente dê luz a meus olhos e saúde a meus dentes. Hum. Aí, Deus salve a Lua Nova”.

4.2 Conhecimentos ancestrais Truká criados a partir da observação da Lua

Ao longo do tempo, como frutos dessa imersão e conexão cotidiana, o povo Truká passou a compreender os sinais de que a Natureza os ensinava, de modo que os conhecimentos ancestrais sobre agricultura, pesca, caça, e rituais religiosos, dentre outras atividades da cultura, passam a ser realizados pelo estudo, pela interação e observação da Natureza.

A agricultura Truká é praticada tendo a Lua, as estrelas e as estações do ano como fonte de orientação, havendo, de acordo com a cosmovisão Truká, uma fase certa para o plantio, assim como há época correta para o cultivo de determinadas variedades de culturas (plantas). Segundo revelam os anciãos, o plantio deve ocorrer em dias específicos do mês, iniciado apenas quando da passagem da Lua, ou o *caminhar no céu*, como argumenta o ancião Zé Borges, período em que antes estava a Lua Minguante, surgindo no Leste, e passa a surgir no Oeste, a fase Nova. Ao visualizar a Lua Nova no dia posterior, o povo Truká já inicia o seu plantio.

Na agricultura, algumas variedades específicas têm o mês indicado para serem cultivadas. Em janeiro, por exemplo, como expõe o ancião Luiz de Euclides, é plantado o feijão:

Em janeiro a gente planta o feijão. O mulatinho mesmo, só dá certo mesmo, de abril para maio. Por causa da friezinha que pega, ele gosta, dá bom. Porque ele levava uma neblinha em maio, até em junho também, aí dá bom. Se plantar fora desse tempo ele dá. Bota umas baguinhas miúdas, não presta (Luiz de Euclides, Aldeia redenção, julho de 2021).

Em sua fala, Luiz de Euclides revela que o povo Truká costuma plantar feijão no mês de janeiro. E que compreendem que há uma forte influência do clima no desenvolvimento de algumas variedades de feijão, como o “mulatinho”, que precisa de um tempo mais frio, e por isso não é plantado em janeiro. Ele destaca que o momento adequado para o plantio é definido, sobretudo, pelos períodos de chuva ou pelas cheias do rio.

[...] não, aqui nós tinha. Que agricultura aqui é nova, a partir de 58 pra cá. Mas pra trás, nossos antepassados, esse rio que tá aí não enchia pela barragem, ele enchia quando Deus mandava chuva, ele enchia. Aí vinha molhando a terra devagarzinho, aquela umidade ia subindo, subindo e quando ele ia baixando a gente já tava com as enxadas limpando aquela terra que ele tava deixando no seco. Aí se ele comesse como de agora – nós tamo no mês

de abril né? – Aí se a gente começasse agora, quando fosse no mês do São João a gente tava plantando a batata, mandioca, macaxeira, abóbora, cana, plantando tudo. Aí ele ia descendo e a gente acompanhando (Zé Borges, Aldeia Jatobazeiro abril de 2022).

O ancião Zé Borges destaca que à medida que o nível do rio baixava após a cheia, a comunidade iniciava os trabalhos de preparo da vazante³. Como a área tinha passado por um certo tempo encoberta pela água, ao baixar o nível aos poucos, continuava úmida, se tornando adequada para o plantio e o bom desenvolvimento das plantas. Mas, nem sempre a umidade deixada pela cheia do rio conseguia manter o plantio. Dependendo da cultura, por exemplo, as de ciclo longo, eram sempre as primeiras a serem plantadas, aproveitando a cheia. Para Dão, “[...] *plantava aí segurava*”; para Dona Brígida:

[...] A gente vai esquecendo da tradição de antigamente, mas o mês certo do plantio, tem os plantios de cada tempo, né? As mandiocas eram plantadas no mês de fevereiro, dependendo da cheia, né? Começava a plantar a mandioca. Depois chegava o tempo do plantio do feijão. Plantava a macaxeira já por causa da cheia, por que a terra que não ficava bem molhada com a cheia, já molhava com a chuva. A chuva era em fevereiro, era aí mais certo era de março para abril, por conta da enchente, quando demorava mais, tudo dependia da enchente. Às vezes tinha enchente, mas não tinha chuva (Dona Brígida, Aldeia redenção, julho de 2021).

4.3 A influência da Lua Nova

Quando a Lua Nova⁴ é visualizada no Céu, no dia seguinte os anciãos iniciam o plantio. É um importante momento, de partilha, em que os(as) mestres(as) ensinam aos mais novos tudo o que aprenderam, como por exemplo, por que se deve plantar nesta fase e quais os dias específicos. Esses ensinamentos não são apenas técnicas de plantio, mas sim uma pedagogia ancestral e coletiva, que fortalece a cultura e identidade, em diálogo direto com a ideias apresentadas em Baniwa (2019), que defende uma educação intercultural que valorize os mestres(as) dessas comunidades tradicionais, priorizando os seus processos próprios de aprendizagem.

³ Área próxima à margem do rio.

⁴ Para a cultura ocidental é a Lua Crescente.

O Ancião Luiz de Euclides compartilha o que aprendeu com os seus ancestrais:

O plantio é três dias antes ou três dias depois, que ela passa para lá ou pra cá, né! Aí a gente planta três dias depois dela ser Nova, a gente planta. E se for antes, a gente planta três dias antes dela ser Nova, três antes dela passar, pode plantar que ela tá boa (Luiz de Euclides, Aldeia redenção, julho de 2021).

O ancião nos ensina o momento correto para o plantio, que segundo ele tem que ser *três dias antes ou três dias depois* da Lua Nova. Nesse contexto, o pajé Dão complementa informando que a Lua Nova surge “*pra cima*” (no Oeste), sendo visualizada apenas “*uma fitinha [...] uma banda da Lua*”. Reafirma Dão: “*é, desse lado, quando ela tiver desse lado, ela passou*⁵. *Aí ela tá começando aquele risquinho, o né risquinho aquele ali. Aí vai subindo*”. Nesse caso, o ancião está indicando o movimento diário onde a Lua surge no Oeste (Nova) vai subindo, ou seja, a cada dia que passa fica mais tempo visível no céu, até que comece a surgir na direção Leste⁶ (quando está cheia). Os anciãos compartilham conhecimentos próprios do povo Truká sistematizados ao longo do tempo, por meio da observação e da interpretação da natureza, que podem dialogar de forma respeitosa no ensino da temática fases da Lua na EEI Truká, como sugere Baniwa (2019).

A partir da prática sistemática de observação desse fenômeno, os anciãos Truká mostram que, com base em suas experiências, têm obtido melhores resultados nas suas produções, quando plantam nesta fase, como se observa no relato de Luiz de Euclides, que traz uma situação vivida, no passado, com seu amigo:

*[...] teve caba*⁷ *que teimou comigo dizendo que isso não existe. Eu plantei um feijão mais ele. Na semana que plantei o feijão, perguntei quando ele ia plantar. ‘— Segunda-feira’. Falei para ele: o meu só planto de quarta-feira em diante. Ele falou que eu estava doido, a terra ia secar. Foi e plantou o dele na segunda-feira logo. Plantei o meu, depois da quarta-feira. Na tirada o meu produziu mais que o dele, pois plantei na Lua certa. Aí eu peguei uma baje*⁸ *do meu, desbulhei e coloquei em um bolso, peguei uma da dele*

⁵ É dito quando a Lua vai subindo no Céu de Leste para Oeste, some, sendo vista agora no Oeste, se tornando, Nova na perspectiva Truká.

⁶ Quando isso acontece inicia o processo de passagem da Lua.

⁷ A expressão “caba” na linguagem popular na Região do Sertão pernambucano pode significar “indivíduo” ou “pessoa”.

⁸ Nome dado às vagens, como por exemplo: baje de feijão (vagem de feijão).

e fiz o mesmo, coloquei no outro bolso. A roça tava cheia de trabalhador, aí perguntei se a semente que ele comprou para ele era a mesma da minha. ‘— Sim é a mesma’. Daí falei que não era. Peguei a minha semente e coloquei na mesa, da mesma forma fiz com a dele, a diferença era grande. Ele estranhou: — ‘Oxente, esse é o meu? O que foi que aconteceu?’ Perguntei se lembrava do que eu falei sobre a Lua, ele ficou pensando, e disse: ‘— Ôxe, e o planeta da Lua é forte assim? E pra plantar cebola?’ É a mesma coisa! (Luiz de Euclides, Aldeia redenção, julho de 2024).

De acordo com as falas dos anciãos, na cosmovisão Truká, tudo que é plantado⁹ nesse período a tendência é crescer e produzir, do mesmo modo que a face iluminada da Lua aumenta a cada dia. Portanto, o sucesso na produção está relacionado com o movimento da Lua, e o aumento da sua luz refletida. Esse é um dos motivos pelos quais o povo Truká sempre planta na Lua Nova, conforme reafirma a anciã Dona Brígida:

Sempre no crescer, até ela ser Nova. Depois dela ser Nova três dias fazia o plantio, pela experiência para ela não ficar numa iguala¹⁰ só. Tudo dependia do projeto da Lua. Porque se ela tivesse Nova era plantio, se ela tivesse Minguante não plantava. Porque a orientação da Lua, dos planetas é assim. Porque se a Lua tiver Minguante não fazia plantio, não adianta fazer nada de rendo. E, na Minguante é o seguinte: tudo tende a diminuir, não tem avanço, fica parado (Dona Brígida, Aldeia redenção, julho de 2024).

Analisando a fala de Dona Brígida, percebemos que, na perspectiva Truká, o plantio durante a Lua Minguante não é recomendado. Segundo o ancião Dão, pode-se até plantar nesta fase, porém ele explica que “[...] se ela está diminuindo assim. É, mas a planta, ela vai dar, a planta vai dar, mas não vai dar aquela produção que era para dar. Porque já enquanto a outra está crescendo, essa outra está diminuindo. Diminuindo. Então a tendência é a produção diminuir [...]”. Porque, no entendimento da cultura do povo, como já mencionamos acima, no ato do plantio, a luminosidade da Lua é um elemento essencial para o bom desenvolvimento das plantações. Levando em conta que, nesse período, a intensidade da luz encontra-se diminuindo, compreende-se que a produção também é prejudicada,

⁹ Como ressalva, há outras culturas que não são plantadas nesse período, como por exemplo a macaxeira.

¹⁰ Esta expressão, na linguagem popular na Região do Sertão pernambucano, pode significar tamanhos iguais.

por esta razão se evita realizar plantios nesta fase. Outra condição que explica por que o plantio acontece na Lua Nova é trazido pelos anciãos Zé Borges e Dão:

[...] agora para plantar mesmo qualquer coisa é a força da Lua é quando ela tá com três ou quatro dias que passou quando ela é nova ela passa sexta-feira já não tem que plantar [...] quando a luz tá aumentando, aí é o tempo da plantação, porque aquela cimenta germina com força, né? Aí com aquela força que a luz tá, ela começa com muita força (Zé Borges, aldeia jatobazeiro, agosto de 2025).

[...] plantar na Lua certa quando a Lua nasce, ela nasce para aqui para cima, depois ela vem descendo. Ela nasce, aí você aí você dá três dias aqui. É, três dias para poder plantar [...] minha vó dizia: Meu filho, quando você for plantar, planta quando a Lua vier, que a Lua, ela traz muita força, ela vem com muita força, aí a planta dá boa. Pode plantar pela Lua que você acha tudo diferente (Dão, Aldeia Cajueiro, Janeiro de 2025).

4.4 A relação da fase da Lua com a pesca

Além da agricultura, na Lua Nova também é o momento da pesca e da caça, segundo os anciãos, só que de uma forma diferente. Segundo Zé Carinhonha “então, a gente pegava mais peixe quando a Lua [...] pegava uma parte no escuro ou Nova, que diga, não é Cheia, Nova. Ela pegava uma parte no escuro outra no claro. No claro a gente não pegava peixe, a água ficava agitada”. Complementa o ancião Dão:

Porque quando ela fica bem clarinha, para nós aqui para pegar peixe fica difícil. E caçar do mesmo jeito. Não presta não. Agora aí já monta a parte do escuro. A gente vai caçar e pescar. Agora você veja, aí já passa a Lua para o escuro, né? Agora no escuro mais meu pai, eu pesquei mais meu pai ainda de candeeiro [...] você vê. Aqui é o barco, estou aqui, no aqui é o piloto né, a canoinha e meu pai está lá na frente [...]. Aí você aí meu pai fica aí, você é meu pai, você tá aí, ó. Aí você tá com o arco na mão, o que eu aprendi. Aí no lugar daí tinha um paninho que a gente, um pano que a gente bota para andar. Aí quando tira, aí bota, amarra um pau, uma garrafinha e bota um candeeiro lá, um candeeiro lá na frente, não era candeeiro. De primeiro o povo fazia com vela, mas depois inventaram de fazer com gás, que aí apareceu o gás, né? Mas de primeiro eles faziam com vela, fazia com aquelas velas, de coisa de pereiro, de samburá de cera de abelha, aí fazia aquela vela, botava lá para ir pescar. Aí era no escuro, na Lua escura, não tinha Lua. Aí você ia pescar, aí dava certo. O peixe quando vê, o claro ainda o peixe vem

para cima. Aí flecha [...]. É. E tá escuro, só tem aquela luz. Tá, o peixe vem para cima. E até você pegar uma lanterna hoje, até hoje, aí mudaram, hoje os meninos vão pegar, já tem umas lanternas aí que já leva, ninguém quer mais usar, não vai usar mais isso aí não [...] a tecnologia é outra. Agora hoje a tecnologia é essa (Dão, Aldeia Cajueiro, janeiro de 2025).

Conforme descrito por Zé Carinhonha e Dão, as fases da Lua exercem forte influência também na pesca e na caça. Eles explicam que, durante a Lua Cheia, a intensa luminosidade permite que os animais avistem os caçadores/pescadores a longas distâncias, dificultando a aproximação. Afirmam também, que, a navegação se torna mais desafiadora, já que as águas ficam agitadas com muitas “maretas¹¹”. Por esse motivo, segundo eles, essas práticas costumam ser realizadas a partir do final da fase Minguante, passando pela Lua escura (quando desaparece do céu) até a Lua Nova. Nesse contexto, a pouca ou nenhuma luminosidade e a não ocorrência das maretas favorecem o sucesso das atividades. O excesso de luminosidade também dificulta na caça, nesta fase os animais não andam como na Lua Nova, pois tem medo, e conseguem avistar o predador a longas distâncias.

O ancião Dão acrescenta uma memória afetiva. Ele narra que utilizavam o candeeiro, cuja luz, por ser a única na escuridão, atraía os peixes, facilitando a captura. De acordo com ele, no passado, era comum o uso de velas artesanais produzidas pelos mais velhos, feitas com madeiras específicas e cera de abelha. Ao longo do tempo, com a chegada de novas tecnologias, o candeeiro foi incorporado e, atualmente, foi substituído por lanternas, que tem feito com que os mais novos abandonem a cultura tradicional. Isso revela como as novas tecnologias têm impactado as práticas ancestrais da comunidade e, de certa forma, contribuindo para apagar práticas mais antigas. Assim, indo de encontro com o que orienta Luciano-Baniwa (2019), sobre interculturalidade, as atividades ancestrais de pesca e caça se configuram como espaços importantes de aprendizagem, que fortalecem a autonomia dos conhecimentos tradicionais Truká e as relações com as novas gerações.

4.5 Influência da Lua na reprodução dos animais e plantio

O ancião Dão ao falar sobre a Lua Nova ainda compartilha que quando ela “[...] vai passar amanhã, aí passa. Aí quando a Lua passa, você já pode arrumar

¹¹ Pequenas ondulações (ondas) no rio.

o boi para botar lá com sua vaquinha, senão ela perde da Lua”. Ou seja, ele nos revela que a Lua influencia os animais e a reprodução, e que nesta fase os animais entram em processo chamado de “cio”, onde eles têm uma tendência maior à gestação (pegar cria, emprenharem). Na mesma linha de entendimento, comenta Zé Carinhonha, “e a criança também só nasce na força da Lua. Ainda tem essa. Bicho bruto da mesma coisa. Não, só gera na Lua”. Diante das revelações dos mestres Zé Carinhonha e Dão, compreendemos que a Lua também influencia no processo de gestação assim como também indica quando acontecem os nascimentos, seja de animais ou humanos.

De acordo com Dão, passados três dias após a ocorrência da Lua Nova, encerra-se o período do plantio de determinadas culturas como, por exemplo, o feijão e o milho. E se inicia, segundo ele, o cultivo da batata e da mandioca, entre outras. Observamos na fala do ancião que as variedades de frutos que se desenvolvem nas raízes como, por exemplo, a batata, a mandioca e a macaxeira, são plantadas também de acordo com a fase da Lua. No entanto, diferenciam-se das demais culturas citadas acima, uma vez que são cultivadas em um período que se estende do fim da Lua Nova até a Lua Cheia. Segundo o conhecimento tradicional, nesse intervalo, a sua luz da Lua continua aumentando e, ao ser Cheia, surge com uma “força” que faz com que saia na semente (o galho¹² e maniva¹³) um grande número de raízes (que são os frutos), o que faz com que se tenha uma boa produção. Para o pajé Dão “se plantar [...] na Lua boa é que ela carrega bem”. Portanto, para as culturas cujos os frutos são as raízes é indicado que seja plantado do fim da Lua Nova até a Lua Cheia.

Nesse mesmo período, orienta o ancião Dão: “quando ela tá enchendo, que ela tá crescendo, aí você corta o mangará, você corta até a Lua tá Cheia. Que é para banana engrossar”. O mangará, citado pelo ancião Dão, é conhecido segundo o artesão Bino como o “coração da banana” que, em determinado estágio, ao invés de contribuir com a planta, passa a roubar a energia que é destinada ao desenvolvimento dos frutos. Para Bino é necessária sua retirada nesta fase “para a banana não ficar enrugadinha, [...]. Porque quando a gente corta o mangará, quando a Lua tá enchendo, a gente sabe que ela também vai encher. Vai dar um cacho bonito”. Portanto, a retirada do mangará deve acontecer também desde a

¹² Ramo da batata que é usado no plantio, a semente.

¹³ Madeira da macaxeira que é usada para o plantio.

Lua Nova até a Lua Cheia. Temos, na agricultura, a influência da Lua, só que desta vez no enchimento do fruto da banana, ligado ao aumento da luz e da “força”.

A Lua Cheia, além de ser compreendida como sendo um período inadequado para as práticas da pesca e da caça e para o plantio de algumas variedades, anuncia também o início de um novo ciclo de atividade, como a retirada da madeira. De acordo com o ancião Luiz de Euclides, assim como acontece no plantio, “para madeira também é a mesma passagem; quando ela vai passando, três dias, você continuando [...] quando ela tiver no meio do céu¹⁴, é ponto de tirar a madeira”. Deste modo, o tempo mais propício para a retirada da madeira, para que se tenha um material resistente que dure por muito tempo, é ensinado que seja realizada tal atividade na Lua Cheia até antes da Lua Nova. Para o ancião Antônio Chico, retirar madeira nesta fase é bom, pois “larga a casca, mas, não dá o bicho, não dá o cupim. Se cortar na Lua Nova dá o cupim, a madeira apodrece num instante¹⁵. Fica só o pó. Cortando na Lua Cheia, larga a casca, mas não dá o bicho”.

No entendimento da cultura Truká, durante a Lua Cheia, por causa da forte luminosidade, tanto os animais quanto os insetos ficam mais agitados, tendem a não andar como em outras fases. A madeira ao ser retirada está frágil, com um alto teor de líquido em seu caule. Para que se obtenha uma boa madeira, é necessário que este líquido escorra, ou seja, tenha um tempo de secagem. Esse líquido atrai diversos insetos e pequenos animais que costumam perfurar e danificar a madeira. Por isso, a retirada é realizada na Lua Cheia, para que a madeira seque enquanto os insetos permanecem mais dispersos. Assim, quando os insetos voltam à atividade normal, a madeira, que já está resistente, seca e está pronta para o uso. A compreensão do comportamento dos animais e insetos em determinadas fases da Lua possibilitou a criação de conhecimentos que resolvem problemas enfrentados na comunidade, como os relacionados à resistência da madeira. Ao dialogar com outras formas de construção do saber, essa prática ancestral Truká promove a interculturalidade (Luciano-Baniwa, 2019).

A Lua Cheia, para o povo Truká, além de influenciar no comportamento dos animais e dos insetos, influencia também nas pessoas. Isso ocorre nos casos em que as pessoas foram mordidas ou picadas por algum animal. A exemplo disso,

¹⁴ Mais de três dias da Lua ser Nova.

¹⁵ Essa expressão tem o mesmo sentido que “num instante”, nesse caso foi usada para dizer que a madeira apodrece em pouco tempo de uso.

afirma Bino: “[...] *gente que foi mordido [...] por cachorro, [...] mordido por raposa, [...] Quando a Lua tava perto de passar, [...] as pessoas ficavam mais aperreadas da cabeça, [...] ficava até doido de jogar pedra [...]*”. Portanto, de acordo com a cultura Truká, toda pessoa que foi picada ou mordida, assim como o animal que a picou fica agitada na Lua Nova ou Cheia, ela também ficará.

5 IMPLICAÇÕES PARA A ASTRONOMIA NAS CULTURAS E A EEI

Os conhecimentos ancestrais que os anciãos(ãs) Truká trazem sobre a Lua são registros fundamentais, no contexto Ocidental, da Astronomia nas Culturas (Lima *et al.*, 2014; Santos, 2022; Alves-Brito; 2025; Freitas; Romeu; Barroso, 2025). A forma Truká de se relacionar com a Lua traz questões próprias do povo que, inclusive, chocam-se com as denominações ocidentais de *fases da Lua* e também com a ideia de que a Lua exerce influência sobre o comportamento humano. Do ponto de vista da ciência moderna não há qualquer evidência que isso ocorra (Alves-Brito, 2025).

Nesse sentido, os valores e as crenças expressos nas falas dos (as) mais velhos (as) da comunidade se traduzem como base fundamental do que compreendemos aqui como ERER e Interculturalidade (Ferreira, 2023; Baniwa, 2019; Alves-Brito; Alho, 2022; Alves-Brito, 2025). Não se pode, no contexto da EEI, apenas reproduzir os conhecimentos sobre a Lua na perspectiva Ocidental sem contextualização histórica, e sem levar em conta que ambos os conjuntos de conhecimentos (tradição ocidental e tradição ancestral) podem ser acionados e apropriados por professores e estudantes de forma autônoma. A caça, a pesca, os ritos, e também a forma viva e sagrada com que o povo Truká se relaciona com a Lua, são responsáveis por deslocá-la da condição de apenas um *satélite natural* da Terra. A Lua é um *parente*, uma *mãe* e, como tal, não pode ser *colonizada* (Alves-Brito, 2025), vista apenas a partir de um processo de razão ocidental desprovida de outros sentidos de existência (Santos, 2022). Há, assim, a partir dessa experiência intercultural, a possibilidade de estabelecer, na formação inicial e continuada de professores e de estudantes, indígenas e não indígenas, discussões filosóficas sobre a construção de sistemas de conhecimentos, capazes de permitir que docentes e discentes compreendam que o *pensamento diferenciado* é distinto do que o ocidente denomina, na atualidade, de *pseudociência*. Os conhecimentos Truká sobre a Lua apontam para o desenvolvimento de uma *ciência ancestral* que tem sido desenvolvida há

séculos, transmitida dos mais velhos para os mais novos por meio da oralidade, e que organizam a cosmologia Truká (Santos, 2022).

Nesse sentido, mais do que integrar os conhecimentos indígenas ao ensino de ciências ocidental, é necessário colocá-los lado a lado, em contexto, problematizando-os e discutindo-os de forma crítica, com olhares desprovidos das artimanhas do colonialismo e do racismo epistemológico anti-indígena. No âmbito da ERE e da Interculturalidade, o saber científico hegemônico não pode desumanizar o povo Truká nem qualquer outro povo indígena. No entanto, para que isso aconteça, os conhecimentos originários precisam ser revistos, do ponto de vista filosófico (cosmológico) e, a ideia de ciência hegemônica, tensionada. Não se trata de negar a ciência hegemônica moderna e contemporânea. Reconhecê-la, mas sem perder de vista a necessidade do deslocamento epistemológico para outras realidades e pensamentos.

A EEI (Baniwa, 2019; Santos, 2022; Alves-Brito; Pinheiro; Almeida, 2024) traz para a educação hegemônica uma série de desafios e oportunidades. Talvez um dos maiores desafios seja refletir sobre o conceito de *tradução*. Traduzir quer dizer *trair*. Nesse caso, a tradução entre mundos e perspectivas cosmológicas distintas deve ser feita respeitando os modos de ser e de viver do povo Truká, suas gramáticas e linguagens.

Do ponto de vista da criação de materiais didáticos, uma escola indígena não está limitada às paredes de concreto das escolas convencionais. Todo o território indígena passa a ser *escola*, de forma que a ideia de material didático é ressignificada na EEI. O céu representa, para o povo Truká, um livro de histórias escrito ao longo de séculos pelos que vieram antes, uma oportunidade ímpar de encontrar a sua *mãe*. Não se trata, assim, de uma *Astronomia Indígena* apenas, mas da construção de relações céu-terra-rio (São Francisco) que desafiam as lógicas da Astronomia moderna e contemporânea. A Lua exerce fascínio sobre o povo Truká, em uma relação de respeito que transborda as lógicas da descrição matemática e física de um corpo celeste qualquer. A Lua traz mensagens siderais para o povo Truká, sendo a forma mais direta e afetiva deles poderem ouvir os conselhos e as palavras dos encantados, transmitidos de forma sublime a cada ciclo lunar. Cada vez que a Lua aparece na abóbada celeste também se recorda e se renova, em comunidade, os acordos pelas retomadas dos territórios (na terra e no céu), físicos e epistemológicos.

Argumentamos que uma das mais eficientes estratégias para a criação de materiais didáticos, específicos e diferenciados, sobre Astronomia, para auxiliar professores(as) e estudantes indígenas (e não indígenas), com base na cultura e nas tradições do povo Truká, é deixar que estes(as) olhem para o céu e se façam as grandes perguntas fundamentais sobre por que eles estão ali, em milhares, marchando por sua própria existência, guiados e conectados à Lua.

A ERER entra, assim, como um projeto renovado de sociedade, e não apenas como a possibilidade de levar para a sala de aula a discussão sobre um tema X ou Y de Astronomia, sem qualquer criticidade. A ERER materializa a possibilidade potente de poder fazer valer os princípios do Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Base da Educação que, por meio da Lei nº. 11.645/2008, prevê o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação. A ERER e a Interculturalidade reafirmam que os saberes e os fazeres ancestrais que os anciãos(ãs) Truká trazem sobre a Lua não são antagônicos aos saberes ocidentais sobre o mesmo corpo celeste. Contrariamente, elas materializam a possibilidade do diálogo entre distintas cosmologias, contribuindo, no chão de cada escola — e não é diferente no caso da nossa experiência com o povo Truká —, para que cada estudante indígena não alimente o auto-ódio, não esqueça a sua história, as suas raízes, reafirmando suas identidades, saltando da *vergonha* para o *orgulho*. Ser indígena, e ser indígena Truká, não será, para os/as estudantes, um problema, mas a sua própria razão de ser, estar e sentir no mundo. Nesse aspecto, o Ensino Diferenciado de Ciências deve cumprir o seu papel de ler e interpretar o mundo criticamente, em processo de humanização, de reafirmação de práticas de pertencimento e compartilhamento de mundos, fazendo com que perspectivas cosmológicas distintas, e por vezes divergentes, coabitem os espaços de ensino-aprendizagem de forma autônoma e libertadora. Os estudantes, ao reconhecerem a sua própria cultura e a força das vozes dos(as) anciãos(ãs), reafirmam o seu lugar no cosmos e se contrapõem à ordem de dominação imposta pelo projeto colonial brancocêntrico de sociedade.

Do ponto de vista da Astronomia nas Culturas, a Lua, no contexto Truká, influencia as atividades da comunidade (agricultura, criação de animais, pesca), mas também as dinâmicas das relações em comunidade (entre humanos, não humanos, extra-humanos e os astros). Essas relações não se dão no mesmo sentido da *astrologia ocidental* (pseudociência), mas no aprofundamento de uma relação

céu-terra de confiança com a Natureza que está para além da forma ocidental de se relacionar com a mesma. As escutas realizadas junto aos/às anciãos(ãs) revelam a profunda relação que o povo Truká estabelece com o céu e demonstram que a observação constante dos corpos celestes ao longo do tempo lhes possibilitou a construção de formas próprias de compreender e interpretar a Natureza. Os conhecimentos desenvolvidos são transmitidos nas atividades culturais da comunidade, reafirmando a importância da ancestralidade na organização da vida coletiva e no fortalecimento da identidade do povo Truká (Santos, 2022; Alves-Brito, 2025).

Além disso, nota-se que as conversas com os anciãos(ãs) Truká sobre o céu os colocam perante a comunidade como *mestres da cultura*, *troncos velhos* que ocupam um lugar de destaque, reconhecidos como os guardiões da memória coletiva e da identidade cultural. Por revelarem conhecimentos tão profundos sobre a Lua, na relação com as questões da comunidade, por meio de suas vivências e interações com a cultura ao longo dos anos, os/as anciãos(ãs) são reconhecidos(as) como fontes vivas de conhecimento, histórias e tradições que atravessam gerações. Na comunidade Truká em estudo, os/as anciãos(ãs) têm um papel central, são bibliotecas vivas, responsáveis por transmitir para as novas gerações o conhecimento ancestral, contribuindo para a continuidade da herança cultural da comunidade. Do ponto de vista da ERE e da Interculturalidade, isso não é pouca coisa, pois demonstra não apenas a valorização extrema dos *troncos velhos* nas escolas, mas também ressalta o que é muitas vezes deixado de lado nos contextos escolares dominantes e institucionalizados, em que as comunidades sabem muito sobre as escolas, mas estas sabem pouco, ou quase nada, sobre os territórios em que estão situadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi apresentar e discutir, pela primeira vez, os conhecimentos ancestrais do povo Truká, com foco na observação da Lua, visando o fortalecimento da EEI. O estudo aponta que o povo Truká articula destinos, conhecimentos e relações materiais e simbólicas com a Lua que transpassam a ideia de que este corpo celeste possa ser tratado apenas como um satélite natural da Terra. A Lua é um parente, a mãe do povo Truká, plasmada em questões afetivas e práticas, como a agricultura (plantio e colheita), a caça e a pesca, além da reprodução de animais e de ciclos de vida em comunidade. As relações céu-

-terra que o povo Truká fomenta no âmbito de sua cultura constituem-se questões fundamentais para a Astronomia nas Culturas, com implicações éticas, políticas e epistemológicas para a construção de currículos escolares libertadores no campo da educação em ciências. Concluímos que a integração e o diálogo, no ensino de ciências físicas em particular, entre os conhecimentos ancestrais que o povo Truká possui sobre o céu e os conhecimentos ocidentais sobre Astronomia, devem se dar a partir da lente teórica da interculturalidade e da ERER, compreendendo que ambas lentes analíticas são críticas para a promoção de diálogos respeitosos entre os saberes ancestrais e os saberes hegemônicos das ciências modernas. Defendemos que a interculturalidade e a ERER são caminhos potentes para que as relações céu-terra, na visão do povo Truká, possam contribuir para o ensino de ciências e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura indígena e fortalecer o sentimento de pertença tão atacado a partir das lógicas coloniais e capitalistas contemporâneas.

Entre as principais estratégias que podem ser usadas para criar materiais didáticos específicos e diferenciados sobre Astronomia nas Culturas com base na cultura e nas tradições do povo Truká, com o intuito de auxiliar docentes (indígenas ou não indígenas) da comunidade, recomendamos que se criem oportunidades, no seio da comunidade Truká, para que esta possa contemplar o céu cada vez mais e, dessa forma, fortalecer as suas relações e conexões com as histórias plasmadas na abóbada celeste, trazendo perguntas fundamentais sobre as suas existências no mundo, que não estão dissociadas ou desconectadas, por exemplo, da Lua.

A hipótese fundamental do presente trabalho, de que, sim, o povo Truká está intimamente conectado ao céu e, principalmente, às formas com as quais a Lua se apresenta material e simbolicamente no seio da comunidade, foi verificada em cada uma das falas dos mais velhos e mais velhas da comunidade. Nota-se, ainda, que as relações céu-terra do povo Truká definem muito mais do que uma mera Astronomia em um contexto cultural específico; elas são modos de vida diferenciados que desafiam os conceitos canônicos de ciência e como ela pode ser definida e experienciada no mundo.

O nosso estudo amplia, assim, as possibilidades de aplicação da ERER nas ciências no contexto da EEI. As vozes das pessoas mais velhas (anciãos/ãs) da comunidade são contribuições ímpares, que nos ajudam a ampliar a ideia de autoria e de protagonismo sobre um corpus de conhecimento que é invisibilizado e tratado, por vezes, como pseudociência pelas instituições coloniais.

Como limitação da pesquisa, destacamos a ausência das vozes de professoras e professores que atuam na escola da comunidade, com as suas observações, experiências e proposição de pesquisas e metodologias diferenciadas em sala de aula. Além disso, ressaltamos que seria importante, em trabalhos futuros, ouvir os estudantes da escola e construir materiais didático-pedagógicos específicos para fomentar a interculturalidade e a EREER no contexto da EEI. Os processos de formação inicial e continuada dos(as) docentes da Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Indígena Capitão Dena, que está localizada na aldeia, também precisam ser investigados, sobretudo para saber o quanto estes processos afastam-se (ou não) de formações contra-hegemônicas pautadas em outras perspectivas de mundo. As relações céu-terra do povo Truká são parte da vida, mobilizando outras formas de ensinar, aprender, sentir e se mover no mundo, sem jamais perder de vista o sentido da existência quando a guerra colonial não acabou. São retomadas epistêmicas, éticas e políticas.

REFERÊNCIAS

ALVES-BRITO, Alan; ALHO, Kaleb Ribeiro. Educação para as relações étnico-raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas ciências físicas. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 24, p. e37363, 2022.

ALVES-BRITO, Alan. *Cosmologias e cosmopolíticas afropindorâmicas: relações céu-terra para a educação antirracista das ciências e das artes na América*. Porto Alegre: Marcavisual, 2025.

ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Isael Isael da Silva; ALMEIDA, Diadiney Helena de. Os tehêys pataxoop e as belas palavras guarani: educação e divulgação de ciências físicas e humanas (com) perspectivas indígenas. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 37–58, 2024.

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. *De caboclos da assunção a índios Turká*. Campina Grande: EDUEFCG, 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luísa Teixeira de; MENEZES, Magali Mendes. Metodologias insurgentes de pesquisa: o pensamento indígena em diálogo. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 1-12, 2024.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. A História oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, v. 4, n. 1, 2011.

CARDOSO, Walmir Thomazi. Astronomia Cultural: como povos diferentes olham o Céu. *e-Boletim da Física*, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 1-8, 2016.

DINIZ SANTOS, Rosana de Jesus; BONIN, Iara Tatiana; MARTINS, Marilda da Conceição. AWA PAPEHAPOHA: um estudo sobre educação escolar entre os Awa Guajá/MA. *Revista Geoece*, Fortaleza, v. 13, n. 25, p. 1-21, 2025.

FERREIRA, Bruno. *Ūn si ag tũ pẽ ki vẽnħ kajrãnrãn fã* = o papel da escola nas comunidades Kaingang. Porto Alegre: Cirkula, 2023.

FREITAS, Nairys Costa de; ROMEU, Mairton Cavalcante; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Sob o céu ancestral: a astronomia indígena como ferramenta para uma educação ambiental crítica e intercultural. *ACTIO – Docência em Ciências*, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 1-23, 2025.

LIMA, Flávia Pedroza; BARBOSA, Priscilla Faulhaber; D'OLNE CAMPOS, Marcio; JAFELICE, Luiz Carlos; BORGES, Luiz Carlos. Astronomia Indígena - relações céu-terra entre os indígenas no Brasil: distintos céus, diferentes olhares. In: MATSUURA, Oscar T. (Org.). *História da astronomia no Brasil*. [volume 1]. Recife: CEPE, 89, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

RIBEIRO, Luciene Santos. *Astronomia cultural: uma perspectiva de aprendizagem baseada na alfabetização científica*. 2023. 111f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)- Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2023.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

SANTOS, Cristiano Antonio dos. *Etnoastronomia no povo Truká de Cabrobó - PE como possibilidade para o ensino de astronomia em escola indígena*. 2022. 61f. TCC (Licenciatura em Física)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2022.

Sobre os autores:

Cristiano A. dos Santos: Mestre em Ensino de Física pelo Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF), polo da Universidade Regional do Cariri (URCA). Licenciado em Física pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). Indígena do povo Truká, da Ilha de Assunção, município de Cabrobó (PE). Professor indígena e docente de Física na Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Indígena Capitão Dena. Desenvolve pesquisas sobre a relação céu-terra na perspectiva dos povos indígenas e o ensino de Física, com ênfase na perspectiva do povo Truká.
E-mail: cristiano.antonio@urca.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-4968-2834>

Alan Alves-Brito: Pós-Doutor em Astronomia pela Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC) e pela Swinburne University e Australian National University (Austrália). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Ciências (Astronomia) pelo Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências (Astronomia) pelo Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da USP. Especialista em Literatura Brasileira pela UFRGS. Graduado em Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor Associado do Instituto de Física da UFRGS, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão, divulgação científica e gestão. Pró-Reitor de Ações Afirmativas e Equidade da UFRGS e membro da Equipe Pedagógica do Curso Nacional de Formação de Professores e Gestores da CAPES/MEC/SECADI para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Desenvolve pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Física da UFRGS e em Divulgação em Ciências da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), com ênfase em Astronomia, educação e divulgação científica, relações étnico-raciais, interculturalidade e perspectivas teórico-metodológicas e epistemológicas. Membro da União Astronômica Internacional, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Sociedade Astronômica Brasileira (SAB), da Sociedade Brasileira de Física (SBF), da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Membro Correspondente da Academia de Ciências da Bahia. Coordenou o *Portuguese Language Office of Astronomy for Development (PLOAD)* e é representante brasileiro no Office for Education da União

Astronômica Internacional. Foi diretor do Observatório Astronômico da UFRGS, membro das diretorias da SAB e da ABRAPEC. **E-mail:** alves.brito.a@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5579-2138>

Claudio Rejane Dantas: Doutor em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEPB. Especialista em Ensino da Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a URCA e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), e em Bacharelado em Engenharia de Produção Mecânica pela URCA. Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Física da URCA. **E-mail:** claudio.dantas@urca.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-2305-6400>

Recebido em: 04/05/2026

Aprovado em: 17/07/2026