



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Educação, Diversidade e Diferença

Sinop, v. 11, n. 1 (28. ed.), p. 78-95, jan./jul. 2020

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

DOI: 10.30681/2236-3165

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONHECIMENTO TRADICIONAL INDÍGENA: vivências da/na formação continuada de professores indígenas

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND INDIGENOUS TRADITIONAL KNOWLEDGE: experiences of continuing training of indigenous teachers

**Rosalia de Aguiar Araújo
José Guilherme de Araújo Filho**

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de sistematizar problemas ambientais percebidos nas comunidades indígenas, correlacionando os saberes e fazeres docentes com os conhecimentos tradicionais indígenas, através da formação de professores indígenas em Educação Ambiental. Por meio da epistemologia da prática, os professores, juntamente com seus alunos, desenvolveram projetos investigativos que repercutiu em aprendizagens sobre as tradições de cada etnia. A formação proposta se mostrou flexível, permitindo a participação, o diálogo com os povos indígenas, a democratização nas decisões, um ir e vir para construir, reconstruir, desconstruir e reconstruir novamente, alvo de reflexões, avaliações e da capacidade de aprender sempre.

Palavras-chave: Educação. Formação docente. Terra Indígena Apiaká-Kayabi.

ABSTRACT

This work aims to systematize environmental problems perceived in indigenous communities, correlating teachers' knowledge and skills with indigenous traditional knowledge through the training of indigenous teachers in Environmental



Education. Through the epistemology of the practice, the teachers, along with their students, developed investigative projects that reflected on learning about the traditions of each ethnicity. The proposed formation proved to be flexible, allowing participation, dialogue with indigenous peoples, democratization in decisions, a coming and going to build, rebuild, deconstruct and rebuild again, the target of reflections, evaluations and the ability to learn always.

Keywords: Education. Teacher training. Apiaká-Kayabi Indigenous Land.

Correspondência:

Rosalia de Aguiar Araújo. Mestre pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Câmpus Universitário de Juara, Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas – FAECS, Departamento de Pedagogia. Projeto de Extensão “ConTextos ambientais Juruena-Juara/MT: formação docente de professores indígenas e da rede pública em Educação Ambiental”. Juara, Mato Grosso, Brasil. E-mail: rosabiog@gmail.com

José Guilherme de Araújo Filho. Graduando em Administração na Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Juara, Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas – FAECS, Curso de Bacharelado em Administração. Projeto de Extensão “ConTextos ambientais Juruena-Juara/MT: formação docente de professores indígenas e da rede pública em Educação Ambiental”. Juara, Mato Grosso, Brasil. E-mail: joseguilhermedearaujofilho@gmail.com

Recebido em: 31 de dezembro de 2019.

Aprovado em: 18 de maio de 2020.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3771/2724>

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um recorte do projeto de extensão intitulado ‘ConTextos ambientais Juruena-Juara/MT: formação docente de professores indígenas e da rede pública em Educação Ambiental’, cujo objetivo geral foi ‘Propiciar, por meio da formação continuada, espaços de convivência pedagógica aproximando referências epistemológicas de Educação Ambiental de atividades e posturas que contribuam para uma comunidade sustentável, oportunizando a compreensão da complexidade ambiental, de maneira que os professores possam mobilizar a comunidade escolar para a solução de problemas ambientais locais’.

Desta feita, os encontros formativos presenciais ocorreram mensalmente, sendo que, os professores desenvolviam com seus respectivos alunos, projetos investigativos entremeios aos encontros presenciais, caracterizando as atividades à distância.

De forma geral, a preservação ambiental e a conscientização de que a degradação antrópica está incorporada à nossa realidade é um assunto muito discutido na atualidade, tanto na mídia quanto nas conversas informais. O interesse demonstrado por discutir esses fenômenos se dá, principalmente, pela ocorrência de tragédias climáticas, aumento populacional no planeta, poluição, extração de recursos em Áreas de Preservação Permanente, o consumismo exagerado, entre outros fatores. O que leva autores como Guimarães (1995) a considerar que o Meio Ambiente e o homem não estão vivendo de forma harmoniosa como seria mais natural que vivessem.

O termo Meio Ambiente embora tenha diversas definições, caracteriza-se como toda forma de vida existente no planeta, bem como todo o ambiente natural e construído. Geralmente, as pessoas associam ao meio ambiente a noção de natureza, porém o termo meio ambiente abrange inclusive o ser humano. Abbagnano (2003, p. 36) define o meio ambiente como o “[...] complexo de relações entre o mundo natural e o ser vivo, os quais influem na vida e no comportamento do mesmo ser”.

A educação indígena é entendida, conforme Ribeiro et al (2000, p. 08), como sendo “[...] um conjunto dos processos de socialização e transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena”. No entanto, Araújo et al (2013), asseveram que tudo o que vem sendo praticado até o momento não passa de educação escolar, pois tem como referência o sistema formal existente na sociedade não indígena, baseado no letramento e na escola.

Neste sentido, questionamos se a formação em Educação Ambiental de professores indígenas é representativa do conhecimento indígena tradicional, e, portanto, ancestral, muitas vezes considerado como inferior, pelo conhecimento eurocêntrico?

Segundo Silva, Rabelo e Rodriguez (2011, p. 46), “[...] a Educação Ambiental é um instrumento de educação formal e informal que ajuda as comunidades a conviverem melhor em seu meio”. Pode envolver tanto aos moradores quanto aos

visitantes da área. Sua aplicação pode ser por meio de atividades curriculares ou de maneira informal, com cursos e oficinas que enriqueçam os saberes culturais e possibilitem uma melhor relação com a natureza.

Com o objetivo de sistematizar problemas ambientais percebidos nas comunidades indígenas, correlacionando os saberes e fazeres docentes com os conhecimentos tradicionais indígenas, este texto pretende socializar o resultado da formação continuada de professores indígenas no que se refere ao empoderamento étnico por meio do conhecimento das tradições indígenas dos povos Munduruku, Apiaká e Kayabi.

Compreendemos que a formação continuada de professores indígenas em Educação Ambiental, pode propiciar aos professores indígenas uma postura mais crítica e ética para que os mesmos possam atuar diante de situações ambientais conflituosas que exigem alguma intervenção, principalmente, se acreditamos no poder da escola enquanto ambiente transformador e de múltiplas aprendizagens.

A metodologia proposta se aproxima da concepção de formação de professores: a epistemologia da prática, considerando a práxis como referência para os saberes e fazeres docentes, de maneira a permitir uma reflexão não só dos problemas ambientais que emergem de cada realidade, mas também da/na constituição da identidade docente. Esta metodologia permite a capilaridade dos conhecimentos e possibilita a elaboração de um cardápio de temas e estratégias de ensino aprendizagens coerentes com os saberes tradicionais de cada comunidade escolar, principalmente considerando a cosmovisão indígena de natureza e da relação de proximidade que estes possuem com o ambiente do seu entorno e do seu território. Desta feita, os problemas ambientais de cada escola foram socializados nos encontros formativos, permitindo uma aproximação das vivências etnoambientais e o entendimento de que as questões ambientais estão inseridas em um contexto amplo e complexo relacionado a toda a população humana.

Embasados em autores como Sato (1997; 2000-2001; 2001), Loureiro (2004), Silva, Rabelo e Rodriguez (2011), Carvalho (2004), apresentaremos, em um primeiro momento, os conceitos de Educação Ambiental, Formação Continuada de professores indígenas em Conhecimento tradicional e Educação Ambiental para professores indígenas. Em seguida descreveremos os procedimentos metodológicos delineados para o curso de formação dos professores indígenas, bem como da

organização e periodicidade das formações, e, por fim, realizaremos uma descrição reflexiva do processo de formação e dos resultados percebidos.

2 CONCEITOS QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A história do homem tem sido de grandes interações com tudo que o cerca. Não é diferente com o meio ambiente. Conforme Camargo (2003), a história humana inicialmente orientava-se pela figura do homem subjugado pela natureza, em que era vista como onipotente, imprevisível e indomável. Esta história foi seguida pela relação de superioridade por parte do homem em relação à natureza. Com os avanços científicos e industriais, o homem buscou explorar e dominar a natureza de todas as formas possíveis. A terceira e mais recente diz respeito à ideia de uma interligação entre o homem e a natureza nos aspectos biológicos, culturais e psicológicos.

Meio Ambiente é um conceito que surgiu há pouco tempo e existe uma grande contradição de definições entre autores que discutem essa temática. Como este conceito está em permanente construção e reconstrução não podemos configurá-lo como um conceito endurecido e definitivo. Em conformidade com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é mais relevante estabelecê-lo como uma representação social, isto é, uma visão que evolui no tempo e depende do grupo social em que é utilizada (BRASIL, 2000).

Já a Educação Ambiental (EA), é entendida pela Política Nacional de Educação Ambiental como “[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...]”. (LEI Nº 9795/1999) Neste sentido, a EA está inserida na cultura de uma determinada sociedade e constitui na principal ferramenta para a sustentabilidade social.

A EA deve se configurar como uma luta política, compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações; que acredita que mais do que conhecimento técnico-científico, o saber popular igualmente consegue proporcionar

caminhos de participação para a sustentabilidade através da transição democrática. (SATO; GAUTHIER; PARIGIPE, 2005, p. 106).

Nesta perspectiva, a EA se caracteriza como uma luta política, ou seja, transformar o destino da sociedade, incentivando as mudanças de hábitos, o conhecimento e valorizando a sabedoria popular. Assim, quem desenvolve atividades de EA sabe que é preciso fazer com que a comunidade seja mais crítica, compreenda seus direitos e deveres em relação às questões socioambientais.

Também incentiva o reconhecimento dos saberes populares e/ou tradicionais uma vez que esses saberes podem servir para “[...] destacar dimensões ‘esquecidas’ historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético [...]”. (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Para Souza, Silva e Spotti (2013), na cultura indígena, a narração oral está embutida de memórias de várias épocas, constituindo-se como um dos pilares para que as tradições não se percam, para que os grupos se reconheçam e se deem a conhecer. “São vistas como sendo de propriedade coletiva da comunidade e herdadas dos antepassados; são aprendidas através da memória e passadas de geração em geração”. (SOUZA, 2018, s/p).

Essa tradição oral dos povos indígenas, geralmente não faz parte do currículo escolar, o que orienta para uma educação escolar descontextualizada das tradições indígenas, que se aproxima do currículo urbano e eurocêntrico, evidenciando uma epistemologia racional, linear e hegemônica.

A Lógica Aristotélica privilegiou as fragmentações do conhecimento, sublinhando as especializações como forma de compreensão do mundo. Isso gerou compartimentalização do saber, obedecendo a uma lógica positivista de que o universo e suas leis eram explicados somente através das ciências naturais. (SATO, 2000-2001, p. 24).

Para ultrapassar esse modelo de educação escolar, numa perspectiva de educação escolar indígena, a dimensão ambiental deve estar presente nas diversas áreas do conhecimento, no contexto da interdisciplinaridade, em que as organizações, os objetos e as necessidades da comunidade sejam respeitados, o

que significa que toda construção de conhecimento deve ser “[...] validada e apropriada pelos grupos sociais”. (SATO, 2000-2001, p. 25).

A dimensão ambiental deve estar presente nas diversas áreas do conhecimento, respeitando as organizações, os objetos e as necessidades das múltiplas relações. A produção do conhecimento que aí se constrói deve ser validada e apropriada pelos grupos sociais.

Sato (1997, p. 25) salienta que esse tipo de metodologia contribui para o sucesso do entendimento das questões ambientais. “As modernas atividades educacionais clamam por mudança nos valores, atitudes e responsabilidade com o meio ambiente. Essa sensibilização ocorre, principalmente, através da observação direta do contato e da imersão na natureza em si”. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente identificando seus elementos e as interações entre eles, é uma conscientização necessária ao educador. A perspectiva ambiental oferece instrumentos para que professores e alunos possam compreender problemas que afetam suas vidas, a comunidade, a de seu país e a do planeta. O desenvolvimento da EA nas escolas é inerente ao fato das questões ambientais oferecerem uma perspectiva peculiar por tratar de assuntos locais, mas que diz respeito de forma direta ou indireta ao mundo todo. Em virtude disto, o trabalho com o tema Meio Ambiente deve apresentar diversificação e seguir por caminho não-linear.

Em se tratando da formação de professores em EA, para a compreensão da complexidade e a amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer, além da maior diversidade possível de experiências, uma visão abrangente que englobe diversas realidades e, ao mesmo tempo, uma visão contextualizada da realidade ambiental, o que inclui, além do ambiente físico, as suas condições sociais e culturais. Também, como proposta formativa a EA é reconhecidamente interdisciplinar, devendo permear todas as áreas que compõem o currículo.

Em se tratando da formação de professores indígenas, Silva, Rabelo e Rodriguez (2011) propõem as seguintes alternativas: Promover uma Educação Ambiental apoiada nos valores culturais, sociais e ambientais, buscando reforçar a identidade étnica e comunitária, de forma a promover a sustentabilidade.

Para Silva, Rabelo e Rodriguez (2011), as sociedades indígenas estão passando por um processo de perda de seus valores originais, com extinção quase

total de seus costumes e modos de vida dos antepassados. Entre outros fatos, este paradigma pode ser explicado devido à aceleração e a incrível troca de informações geradas pelos veículos de comunicação em massa que promovem a desvalorização quanto ao que diz respeito às culturas indígenas tradicionais e seus saberes e costumes.

Capra (1996), diz que a vida está ligada como uma teia, em que os problemas de uma determinada sociedade não podem ser analisados de forma isolada, pois são sistêmicos e estão interligados, isto é, interdependentes, por meio das redes de pensamento e relações.

Nesta mesma direção, Carvalho (2004) sugere a formação do sujeito ecológico que possibilite atitudes e posicionamento em face de questões ambientais atuais. As escolhas do cotidiano como marcas da identidade ecológica a partir do modo como estão inseridos em sociedade poderão expressar as experiências e condições históricas e sociais trazendo as suas vivências e experiências. Podendo, desta forma, construir projetos sociais, trazendo novos valores à própria condição humana, para potencializar as mudanças, tanto individualmente como em comunidade.

Este sujeito ecológico, segundo Carvalho (2004), é um ser crítico, e tem os seus olhos sensíveis ao descaso relacionados aos problemas ambientais, que poderão destruir a espécie humana e os bens naturais no planeta. A educação permite que se reflita sobre possíveis mudanças, colocando o educador e educando como protagonistas em diálogo constante entre os envolvidos e a realidade existente.

A Educação Ambiental Indígena deve provocar a mudança de hábitos e comportamentos, despertando uma nova consciência ambiental (SILVA; RABELO; RODRIGUEZ, 2011).

A Educação Ambiental deve partir de uma concepção de etnodesenvolvimento dos povos indígenas (VERDUM, 2002), tendo como base a participação ativa dos sujeitos e a valorização de conhecimentos locais sobre o manejo sustentável de ecossistemas. Bertho (2005), apresenta visão semelhante, que abrange a etnoconservação, ao considerar a potencialidade dos saberes indígenas na construção de sistemas sustentáveis de manejo de áreas, apontando

para projetos colaborativos que inter-relacionam saberes etnoecológicos estas culturas com princípios agroecológicos.

3 METODOLOGIA

A metodologia proposta se aproximou da concepção de formação de professores: a epistemologia da prática, considerando a práxis como referência para os saberes e fazeres docentes, de maneira a permitir uma reflexão não só dos problemas ambientais que emergem de cada realidade, mas também da/na constituição da identidade docente. Esta metodologia permite a capilaridade dos conhecimentos e possibilita a elaboração de um cardápio de temas e estratégias de ensino e aprendizagem coerentes com os saberes tradicionais de cada comunidade escolar, principalmente, considerando a cosmovisão indígena de natureza e da relação de proximidade que estes possuem com o ambiente do seu entorno e do seu território. Os problemas ambientais de cada escola foram socializados nos encontros formativos, permitindo uma aproximação da vivência em contextos diferentes e o entendimento de que as questões ambientais estão inseridas em um contexto amplo e complexo relacionado a toda a população humana.

Participaram da formação, professores das escolas Krixí Barampô (Aldeia Nova Munduruku – povo Munduruku), Juporijup (Aldeia Tatuí – povo Kayabi) e Leonardo Crixí Apiaká (Aldeia Mayrob – povo Apiaká), que se localizam na Terra Indígena Apiaká-Kayabi em Juara/MT. Os encontros formativos presenciais aconteceram uma vez por mês em cada escola e depois ocorreu um encontro coletivo com as três escolas, que denominaremos de Encontro Coletivo Etnoambiental. Infelizmente só conseguimos realizar um encontro coletivo na Escola Juporijup, de maneira que os professores da Escola Krixí Barampô e Leonardo Crixí Apiaká se deslocaram até a aldeia Tatuí para socialização das atividades desenvolvidas em cada escola. A pretensão para os encontros coletivos foi a de evidenciar os temas emergentes da comunidade escolar, a organização dos professores para trabalhar com os alunos a partir de atividades teórico-práticas e de instrumentalização teórico metodológica dos professores para orientarem seus alunos.

Após os encontros presenciais, os professores juntamente com a gestão escolar, definiram o que e como trabalhar com os alunos e com a comunidade escolar. Desenvolveram as atividades durante o mês e os produtos resultantes dessas atividades ou plano de ação foram socializados no Encontro Coletivo Etnoambiental. A carga horária presencial foi de 24 horas em cada escola, mais 08 horas do Encontro Coletivo Etnoambiental. Outras 10 horas mensais foram utilizadas em atividades desenvolvidas nas escolas pelos professores e equipe gestora, totalizando 94 horas de formação.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS

Inicialmente, a proposta de formação estava embasada na realização de projetos em que os professores indígenas seriam os orientadores de seus alunos na elaboração e no desenvolvimento dos projetos que envolviam os problemas ambientais de cada comunidade escolar. O projeto instiga o desenvolvimento de uma educação democrática, libertadora, revolucionária, que “[...] quando trabalha a conscientização do homem, valorizando a formação cidadã [percebe que] é possível se formar um homem novo e assim uma sociedade nova” (GERONE JUNIOR, 2012, p. 131).

Neste sentido, algumas formações presenciais foram realizadas no intuito de desenvolvimento de projetos com os alunos, até percebermos que, apesar de todos os professores serem indígenas, o conhecimento das tradições indígenas, desde rituais religiosos a comportamentais estavam pulverizados pelos conhecimentos didáticos. A partir desta constatação, mudamos o foco da formação e iniciamos então um trabalho mais específico, em que os professores indígenas propoiam projetos para conhecimento da própria tradição indígena. Assim, coadunamos com Carvalho (2004) quando esta afirma que a EA é a ação educativa do sujeito ecológico, o que neste caso significa que o professor indígena, já é por si um sujeito ecológico, uma vez que está conectado à sua cultura, à natureza e à ecologia.

No primeiro encontro presencial em cada unidade escolar, utilizamos a técnica de tempestade de ideias para o levantamento das questões ambientais mais emergentes, a partir das quais os professores desenvolveriam trabalhos com os alunos. Deste modo, a Escola Krixí Barampô elegeu a temática água, as Escolas

Juporijup e Leonardo Crixí Apiaká elegeram a temática queimada. Após definição das temáticas, questionamos os professores se seria possível desenvolver um projeto com os alunos, o que foi confirmado. Assim, a docência se torna uma ação pedagógica que contempla projetos e necessidades além da docência em si, ultrapassando, por exemplo, os limites da sala de aula (PIMENTA, 2005). Concordamos que a metodologia de trabalho seria desenvolvida pelos professores de cada unidade escolar, a partir de temas relacionados ao contexto dos professores e a compreensão inicial que tiveram do problema, buscando estabelecer um processo dialógico, o que implicaria ampliação da compreensão inicial como na intervenção da realidade (STUMPF; WOLF; BERGAMASCHI, 2016).

Os professores iniciaram então as atividades com os alunos, mas percebemos que estavam demorando um tempo maior que o esperado para o desenvolvimento dos projetos. Pensamos, então, que seria importante que os professores comesçassem a trabalhar seguindo um plano de ação. Em uma formação específica, orientamos a elaboração de um plano de ação, de maneira a planejar qual atividade desenvolver, quando, onde, quem seria o responsável, qual o papel da coordenação pedagógica. Esta técnica foi mais bem compreendida, principalmente, porque identificou a responsabilidade de cada um no desenvolvimento dos trabalhos.

Nas formações seguintes, percebemos que os trabalhos estavam avançando, que cada escola adotou uma metodologia própria para cumprir com o plano de ação e que professores e gestores não sentiam dificuldades para compreensão das atividades desenvolvidas.

Passamos então a organizar o Encontro Coletivo Etnoambiental, que tinha como objetivo socializar os trabalhos desenvolvidos com os alunos. No dia 20 de agosto de 2018, realizamos o Encontro Coletivo Etnoambiental, na aldeia Tatuí, na Escola Juporijup. A programação foi bem extensa, com oficinas para os professores e para a comunidade em geral da aldeia Tatuí. Os professores da Escola Leonardo Crixí Apiaká e Krixí Barampô se deslocaram de barco tipo 'voadeira', motos e caminhões até a Escola Juporijup. Foi necessária toda uma logística, bem como articulação com as gestoras da escola que recepcionariam os professores das outras escolas, bem como programar a participação da comunidade indígena da aldeia Tatuí.

Para este encontro coletivo, na programação constavam quatro (04) oficinas para os professores e duas (02) oficinas para a comunidade. Para os professores foram ofertadas oficinas de Resíduos sólidos, Educação Patrimonial, Confecção de material didático para Educomunicação: cartazes comunicativos, Elaboração de slides: material para Educomunicação. Para a comunidade foram ofertadas oficina para jovens da comunidade – Infecção Sexualmente Transmissível e de cultivo de plantas. Além das oficinas, realizamos seminários para socialização de todos os trabalhos realizados.

Os professores utilizaram cartazes, maquetes e desenhos para demonstrar o trabalho de cada comunidade escolar. Essas apresentações foram apreciadas por todos e, ao mesmo tempo avaliadas, no sentido de que cada professor percebeu o que poderia ser modificado, aprimorado ou encontrou alternativas que ainda não tinha percebido. Ao mesmo tempo, nós, professores coordenadores e colaboradores da formação, verificamos que os trabalhos apresentados foram riquíssimos de informação, mas que os professores indígenas ainda precisavam se aprofundar mais na compreensão da cultura indígena, principalmente das tradições de cada etnia. “O professor não pode ensinar o que não sabe, o que não conhece e não é capaz de refletir, pois a práxis é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011, p. 52).

Apesar das apresentações serem impactantes, de todos os professores entenderem sobre o que estava sendo falado, nós, professores formadores, precisávamos avaliar sobre a aprendizagem dos participantes, ou seja, quais aprendizagens foram construídas pelos professores indígenas. Assim constatamos que as aprendizagens careciam do conhecimento das suas origens, de seus costumes enfim, das suas tradições.

Foi com essa compreensão que iniciamos a segunda fase da formação, percebendo que os professores indígenas, na sua grande maioria, não são graduados e que para eles ser professor é contribuir com a formação humana e formação política, que é pelo conhecimento (palavras e textos) que podem construir sua emancipação. A identidade do professor indígena precisa ser consolidada e cremos que é por meio da formação que isso se constituirá, portanto a (re)significação do ser professor indígena se inicia no entendimento e conhecimento de suas tradições.

Neste sentido, encaminhamos a formação para elaboração de projetos bem simplificados de suas tradições para o uso do fogo e da água. Em grupo escolheram uma temática, descreveram como buscariam informações e qual seria o produto final. Desta feita, buscamos artigos, textos e livros que pudessem referenciar suas pesquisas, ao mesmo tempo em que os professores indígenas filmaram práticas tradicionais, entrevistaram anciãos, buscaram na memória como eram os rituais, qual era a origem do fogo e da água, como utilizavam para alimentação, higiene pessoal e ambiental, bem como as mudanças que foram acontecendo pela proximidade com a área urbana. Por meio deste processo de pesquisa, os relatos que ouvimos contavam como a convivência com não indígenas influencia no modo de vida das aldeias, principalmente, quando se referem ao acúmulo de resíduos sólidos, oriundos da aquisição de alimentos industrializados e de como estes estão se naturalizando na forma de resíduos sólidos nas aldeias.

Após entrevistas com anciãos da aldeia sobre algumas tradições, uma das professoras da Escola Juporijup escreveu que

(01) Professora 1: Trabalhar na educação escolar com os anciões, que são os nossos sabedores, fomos aprendendo a pesquisar nossa própria história tradicional, porque para escrever é difícil porque precisa entender muito bem para que outras pessoas entendam.

Essa proximidade da cultura indígena com a formação escolar já está contemplada no currículo escolar indígena, mas esta se apresenta como uma prática cotidiana, como a participação de alunos e professores na produção da roça ou no ritual da tinguejada. O que propúnhamos era que os professores procurassem conhecer as tradições de cada etnia, pois, nesta concepção, a ação transformadora sobre a realidade é um caminho para a emancipação do sujeito. Na perspectiva freireana, Educação é essencialmente um ato político que visa possibilitar ao/à educando/a a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (FREIRE, 2011; ANTUNES, 2002).

Na aldeia Mayrob, durante os encontros formativos, os professores relataram, por exemplo, que muitos jovens nunca tinham saído do entorno das construções, que não pescavam e nem caçavam. Estes relatos nos fizeram perceber que mesmo

vivendo em uma aldeia, as crianças e jovens possuem uma vivência mais próxima da vida urbana, influenciados pela televisão pelas redes sociais, não participam mais de momentos de histórias, de ouvir os mais velhos. A partir das formações, os professores socializavam essas percepções, passando a incluir os alunos nessas investigações.

Na Escola Juporijup, os professores revelaram preocupação com as transformações que estão ocorrendo no modo de vida do povo, por conta da proximidade com o centro urbano de Juara/MT, com o forte estímulo ao consumo de produtos industrializados, com excessos de embalagens, o que causa certa angústia pelo fato de serem materiais produzidos pelos não indígenas.

Stumpf (2014), relatou preocupações semelhantes do povo Mbya Guaran no Rio Grande do Sul, ao desenvolver projeto de EA em oito (08) aldeias, concluindo que:

O conhecimento destas percepções pode contribuir para reflexões e construções sobre projetos socioambientais em aldeias indígenas, de um modo cada vez mais integrado à visão de mundo e ao modo de ser destes povos, bem como para o delineamento das especificidades de uma Educação Ambiental Mbya Guarani. (STUMPF, 2014, p. 02).

Na Escola Kixi Barampô, da aldeia Nova Munduruku, povo Munduruku, a preocupação se deu a partir da água, uma vez que a população estava apresentando no momento doenças que relacionavam ao consumo da água, que pode estar contaminada com agrotóxico, uma vez que a Terra Indígena Apiaká-Kayabi está sofrendo pressão da pecuária e de grandes fazendas de plantação de soja. Segundo Stumpf (2014, p. 08), “O destino de resíduos sólidos e líquidos tem contribuído para a poluição de água e dos solos, podendo ter consequências na contaminação de alimentos produzidos e da pesca”. Já Giatti et al (2007), Toledo et al (2008) e Gonçalves (2004), através de pesquisas em aldeias indígenas, apontam a existência de problemas sanitários, ambientais e de saúde, concluindo sobre a importância do desenvolvimento de ações conjuntas nas áreas da infra-estrutura e da educação, incentivando a participação da comunidade local para discutir soluções sobre estas questões.

Questões relativas ao uso do fogo, consumo de produtos industrializados, poluição, patrimônio cultural e resíduos sólidos foram recorrentes nas três (03)

escolas indígenas. Os professores, por meio de suas investigações, relatavam como originalmente os povos indígenas entendiam e se relacionavam com a natureza e como a cultura não indígena foi sendo absorvida pelas comunidades indígenas. A maioria das preocupações levantadas pelos professores também fazem parte das comunidades de cada unidade escolar e, mesmo que o projeto envolvesse apenas o núcleo escolar, sua abrangência e capacidade de envolvimento acabaram pulverizando o agir e o refletir dos indígenas que vivem nas aldeias, provocando a participação destes nos projetos dos professores. Stumpf (2014, p. 12), diz que “O educador ambiental teria ainda uma função motivadora, de articulação e incentivo, proporcionando espaços e meios para a reunião da comunidade na identificação das suas demandas [...] com o devido respeito para com as decisões indígenas”.

Essa abrangência e capilaridade só foram possíveis porque a formação em EA proposta conseguiu ser flexível, permitindo a participação, o diálogo com os povos indígenas, a democratização nas decisões, um ir e vir para construir, reconstruir, desconstruir e reconstruir novamente, alvo de reflexões, avaliações e da capacidade de aprender sempre.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar os encontros de formação em EA dos professores indígenas, nos ocupávamos de muitas reflexões quanto à necessidade deste tipo de formação para quem já tem a natureza como lar e uma relação cosmológica com ela. Então aos nos questionarmos se a formação em Educação Ambiental de professores indígenas é representativa do conhecimento indígena tradicional, e, portanto, ancestral, muitas vezes considerado como inferior, pelo conhecimento eurocêntrico, (re)significamos essas indagações uma vez que fomos permeando o conhecimento científico e tradicional, buscando nas confluências e congruências das diversas culturas o viés para a integração dos diversos saberes.

Assim sistematizamos problemas ambientais percebidos nas comunidades indígenas, correlacionando os saberes e fazeres docentes com os conhecimentos tradicionais indígenas, elementos estes relevantes para os povos Apiaká, Kayabi e Munduruku e que são chaves na EA, principalmente, a visão de mundo unificada, de integração entre seres humanos e natureza.

A EA com essas etnias deve considerar o que já sabem sobre animais, plantas, sobre a terra e a natureza que se enraízam nos saberes e vivências dessas aldeias. É ainda mais importante registrar o conhecimento dos anciãos e anciãs para que os mais jovens possam conhecer suas origens, seu lugar e o seu pertencimento.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- ANTUNES, Angela. **Leitura do Mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. Tese de doutorado. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 2002.
- ARAÚJO, Fábio Xavier et al. Educação ambiental nas sociedades indígenas brasileiras: uma breve análise. **Holos**, [S.l.], v. 5, p. 282-292, nov. 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1710>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BERTHO, Angela Maria de Moraes. **Os Índios Guarani da Serra do Tabuleiro e a Conservação da Natureza** (Uma perspectiva etnoambiental). 2005. 224f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Área Temática Sociedade e Meio Ambiente), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente: saúde. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.
- CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento sustentável**: dimensões e desafios. Campinas: Papirus, 2003.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERONE JUNIOR, Acyr. **A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação**: um estudo do projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/Pa. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

GIATTI, Leandro Luiz et al. Condições sanitárias e socioambientais em Iauaretê, área indígena em São Gabriel da Cachoeira, AM. **Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos, RJ: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, v. 12, n. 6, p. 1711-1723, jan. 2007.

GONÇALVES, Evanilson Campos. Resíduos sólidos e líquidos na aldeia indígena, uma abordagem em educação ambiental. *In*: SIMPÓSIO SOBRE RECURSOS NATURAIS E SÓCIOECONÔMICOS DO PANTANAL, 4, 2004, Corumbá. **Anais [...]**. Corumbá: 2004. Disponível em: https://www.cpap.embrapa.br/agencia/simpan/sumario/resumos/asperctos/pdf/socio/234SC-Residuos_solidos_e_liquidos.PDF. Acesso em: 27 dez. 2019.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental Na Educação**. Campinas: Papirus, 1995.

KUJAJUP, Maria Suzana do Carmo. **Diversidade das fontes de alimentos do povo Kayabi da aldeia Tatuí**. [Entrevista cedida a] Lucinda do Carmo Sirayup Kayabi. Projeto de extensão: ConTextos ambientais Juruena-Juara/MT: formação docente de professores indígenas e da rede pública em Educação Ambiental, coordenado pela Profa. Ma. Rosalia de Aguiar Araújo, Juara, nov. 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo, Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RIBEIRO, Rúbia S. Lelis et al.li. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei N. 9394/96. 2000. **Revista Eletrônica Metanóia**, São João del-Rei, n. 02, p. 7-13, 2000. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista02/texto01_ldb_comentario.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.

SATO, Michéle. **Educação para o ambiente amazônico**. 245p. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, 1997.

SATO, Michéle. Debatendo os desafios da Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**, v. 5/6, 2000-2001. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1089>. Acesso em: 13 dez. 2019.

SATO, Michéle; GAUTHIER, Jacques; PARIGIPE, Lyμπο. Insurgência do grupo pesquisador na educação sociopoiética. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Edson Vicente da; RABELO, Francisco Braz; RODRIGUEZ, José M. Mateo (org.). **Educação Ambiental e Indígena: caminhos da extensão universitária na gestão de comunidades tradicionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUZA, Carla Monteiro de; SILVA, Maria Georgina dos Santos Pinho e; SPOTTI, Carmem Véra Nunes. A força de contar histórias: tradição oral indígena e história oral em Roraima. **Tempos Históricos**, v. 17, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6798480.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Uma outra história: a escrita indígena no Brasil. **Povos indígenas no Brasil**, 2018. Disponível em: https://www.indios.org.br/pt/Uma_outra_hist%C3%B3ria,_a_escrita_ind%C3%ADgena_a_no_Brasil. Acesso em: 20 nov. 2019.

STUMPF, Beatriz Osorio. Construções Interculturais sobre Educação Ambiental Mbya Guarani. *In*: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. **Anais [...]**. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1166-0.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

STUMPF, Beatriz Osorio; WOLF, Denise Rosana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Reflexões interculturais sobre educação ambiental indígena. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 247-267, out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5701/3897>. Acesso em: 28 dez. 2019.

TOLEDO, Renata Ferraz de; GIATTI, Leandro Luiz; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Urbanidade rural, território e sustentabilidade: relações de contato em uma comunidade indígena no noroeste amazônico. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 01, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v12n1/v12n1a12.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

VERDUM, Ricardo. Etnodesenvolvimento e mecanismos de fomento do desenvolvimento dos povos indígenas: a contribuição do subprograma projetos demonstrativos (PDA). *In*: LIMA, Antônio Carlos de Souza; HOFFMAN, Maria Barroso (org.). **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: LACED, 2002. p. 87-105.