

INTERCULTURALIZANDO METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

INTERCULTURALIZING METHODOLOGIES FOR THE TEACHING OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN INDIGENE SCHOOLING

Elisângela Castedo Maria Nascimento*
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha**
Aparecida de Sousa dos Santos***

RESUMO: Com o passar dos anos trabalhando nas escolas indígenas, percebemos uma modificação da paisagem natural, como aumento do consumo e de lixo amontoado nos fundos dos quintais, os córregos aonde antes havia água corrente, hoje estão secos, ausência de mata ciliar e falta de água. Tais fatos e percepções nos fizeram aprofundar nos motivos que levaram a essa mudança de paisagem e ajudar com ações de educação ambiental, dessa forma, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal indígena, localizada no distrito de Taunay, zona rural do município de Aquidauana-MS. O objetivo foi de levantar subsídios para o trabalho com diferentes metodologias no ensino da educação ambiental com dez professores indígenas dos anos iniciais do ensino fundamental, na tentativa de discutir questões sociais e ambientais para formar em seus alunos uma postura mais crítica, em relação aos impactos ambientais presentes em seu meio. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas a observação das estratégias de ensino utilizadas pelos professores indígenas, nos anos iniciais do ensino fundamental em suas aulas e o registro da regularidade com que as questões ambientais apareceram. Os professores indígenas foram entrevistados com intuito de levantar os temas geradores para a capacitação interdisciplinar em educação ambiental fundamentada na educação problematizadora, na concepção de Paulo Freire, enfatizando o respeito que o educador deve ter pelo conhecimento que o educando traz para a escola. Em relação à educação ambiental, o texto foi fundamentado nas concepções de Isabel Cristina de Moura Carvalho, Edgar Morin entre outros, priorizando a problematização dos conhecimentos a partir da realidade imediata, questionando-os em sua relação com a natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Educação indígena; Metodologia;

ABSTRACT: Years working in Indigene schools have made us perceive modification in natural scenery such as an increase in consumption and rubbish accumulating at the backyards of households, in streams where formerly clean water used to flow, nowadays they are dry, lack of riparian forest and water. These facts and perceptions have made us analyze why these landscapes have changed and they may be a help in activities on environmental education. Research took place in an Indigene municipal school in the district of Taunay, municipality of Aquidauana MS Brazil. Analysis aimed at working out subsidies with different methodologies in the teaching of environmental education with ten Indigene teachers of the first years of Fundamental Education and discussed social and environmental issues for a critical stance in the students with regard to the environmental impact in the environment. The teaching strategies by Indigene teachers were studied with regard to the first years of Primary Education, in their lessons and the registration of regularity by which these issues were analyzed. Indigene teachers were interviewed to discuss the themes for interdisciplinary capacity in environmental education based on problematizing education, following Paulo Freire, with an emphasis on the respect that the educator must have for students' knowledge brought to the classroom. In the case of environmental education, the text is foregrounded on the ideas of Isabel Cristina de Moura Carvalho, Edgar Morin and others, giving priority to the problematization of knowledge from immediate facts, questioning them in their relationship with nature.

KEY WORDS: Environmental education; Indigene education; Methodology.

* Pós-Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande (MS), Brasil.

** Doutora pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – Portugal. Bolsista do Programa Erasmus Mundus, Campo Grande (MS), Brasil.

*** Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professora voluntária da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande (MS), Brasil.

INTRODUÇÃO

Na cultura indígena a socialização é muito importante. Silva (1987) conta que os indígenas apresentam uma estrutura de sociedade igualitária, onde os membros possuem direitos iguais, não existindo distinção entre ricos e pobres ou divisão de classes. Isso ocorre em razão da relação coletiva com a Terra e seus recursos naturais, ou seja, todos os membros do grupo são donos da terra, podendo utilizá-la e explorá-la. As roças são propriedades das famílias constituídas de pai, mãe e filhos. O trabalho é dividido por idade e sexo e tudo que é produzido é dividido conforme o parentesco, a política ou os rituais. Presentear e retribuir é uma obrigação, visto que o prestígio político nessa sociedade é ser generoso. Durante as grandes cerimônias, há participação e esforço de todos no preparo de uma quantidade grande de comida com o objetivo de redistribuí-la depois. “Os índios conseguem produzir o suficiente para sobreviver, trabalhando algumas horas por dia. Por isso, têm bastante tempo para se dedicarem uns aos outros. Trocam ideias, contam experiências, conversam, ensinam as crianças, visitam os vizinhos e parentes [...]” (SILVA, 1987, p. 184).

Mas o fato é que apenas algumas etnias no Brasil ainda mantêm os costumes e cultura mencionados, primeiro porque moram distantes das cidades e segundo porque raramente têm contato com o não indígena. Esse distanciamento impede miscigenação das culturas em algumas tribos na Amazônia, mas no estado do Mato Grosso do Sul, esse encontro de culturas é forte, pois as aldeias se localizam bem próximas às cidades.

Os grupos indígenas com mais contingente populacional no estado são os Kaiowá, Guarani e os Terena, com uma população de cerca de 65 mil pessoas (VIEIRA, 2010). Segundo a Funai, muitos indígenas vivem em centros urbanos, a maioria em Campo Grande, capital do estado do Mato Grosso do Sul.

148 Acredita-se que essa proximidade tenha favorecido a mudança de costumes ligados ao cotidiano indígena até porque hoje seu modo de vida também mudou bastante. A história relata que os indígenas antes do contato eram povos coletores, retirando da natureza apenas o necessário para sua subsistência. Já, após o contato com os portugueses, os povos indígenas tiveram que se adequar às novas condições de vida, formas alternativas de sobrevivência, passando a produzir seu alimento por meio de plantações (MUSSI *et al.*, 2010).

A mistura de culturas (interculturalidade) e a exclusão fizeram com que os indígenas deixassem de praticar alguns de seus costumes. Para serem “aceitos” passaram a praticar alguns costumes da sociedade não indígena. Na busca pela identificação, os indígenas acabaram adquirindo costumes diferentes à sua própria cultura e que são prejudiciais ao meio onde vivem. Além do consumo de produtos industrializados, que gera bastante lixo, há também o desmatamento, que já resultou na perda de algumas nascentes nas aldeias.

Tais fatos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa visto que a educação, em geral, tem buscado se posicionar frente às consequências da ação antrópica sobre a natureza, repensando seu papel, sua forma de atuação e sua responsabilidade para a formação de pessoas conscientes, além disso, a educação ambiental visa ao diálogo entre gerações e culturas com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa em nível global.

A proposta dessa pesquisa foi de estudar o caso de uma escola municipal indígena localizada na zona rural do município de Aquidauana-MS. O estudo realizado foi relacionado à educação ambiental e educação indígena, com intuito de fornecer subsídios para a produção de uma capacitação interdisciplinar em educação ambiental para os professores indígenas, na tentativa de discutir questões sociais e ambientais para formar em seus alunos uma postura mais crítica, em relação aos impactos ambientais presentes em seu meio.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proximidade e o encontro com a cultura da sociedade não indígena resultaram no esquecimento de algumas de suas tradições assim como passaram a adquirir outras, como o consumo de produtos estranhos à sua cultura e culinária.

Essa proximidade com a cidade e mais a invasão da cultura não indígena pode ter originado nos indígenas Terena de Aquidauana essa vontade de não permanecerem “atrasados”. Esse pensamento é em razão de que

[...] toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade. Sendo a invasão cultural um ato em si mesmo de conquista, necessita de mais conquista para manter-se. [...] Manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, [...] são caminhos de “domesticação” (FREIRE, 1983, p. 27-28).

A palavra “domesticação” é atribuída por Freire no sentido de aceitação sem questionamentos. Essa aceitação trouxe às comunidades indígenas costumes alheios à sua cultura, que com o passar do tempo também trouxe problemas socioambientais como lixo, doenças, desaparecimento de nascentes e corpos d’água entre outros.

Quanto às soluções dos problemas socioambientais buscamos suporte na educação ambiental por meio da formação de uma consciência ecológica. Essa consciência ecológica está baseada em crenças, valores, um estilo novo de vida, um jeito ecológico, ou seja, um modo ideal de ser e viver (CARVALHO, 2008).

Para essa capacitação, o caminho escolhido como ideal é a educação problematizadora porque parte da análise de sua própria realidade, para daí entender e compreender os problemas mais complexos e distantes.

A educação problematizadora, idealizada por Paulo Freire, trata dos problemas a partir da realidade imediata, considerando o educando como sujeito da ação educativa e propõe uma transformação radical na forma de pensar, sentir e agir a educação, a sociedade e a relação professor-aluno; baseia-se na experiência existencial do educando, fundamentada na criatividade, estimulando a ação e reflexão, visando à transformação social.

O processo de aprendizagem é articulado com o processo político, visto que ao construir significados de uma realidade, também se atribuíram valores que devem ser refletidos para que as ações transformem a realidade (FREIRE, 1996). Acreditamos que a educação problematizadora seja uma ótima aliada da educação ambiental, visto que parte da realidade imediata e propõe uma transformação radical na forma de pensar, sentir e agir (FREIRE, 1996).

Segundo Morin (2000), vivemos num mundo complexo, na era das telecomunicações. Internet e uma abundância de informações se fazem presentes e nos impossibilitam a reflexão e compreensão. Ele ainda afirma que hoje se foca tanto no próprio eu, que isso criou uma dificuldade de conhecer, contextualizar e globalizar o mundo da era planetária e sua relação todo-partes e sua complexidade.

É a complexidade (a cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes) que apresenta problema. Necessitamos, desde então, conceber a insustentável complexidade do mundo no sentido de que é preciso considerar a um só tempo a unidade e a diversidade do processo planetário, suas complementaridades ao mesmo tempo que seus antagonismos. O planeta não é um sistema global, mas um turbilhão em movimento, desprovido de centro organizador (MORIN, 2000, p. 64).

Para compreender essa complexidade, Morin indica a educação do futuro, pois se baseia no pensamento policêntrico para apontar o universalismo consciente da unidade/diversidade da condição humana para compreensão da identidade e consciência terrena.

Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2000, p. 55).

Por meio da educação dialógica é possível levar a transformação do ser humano em sujeito da sua própria história, conduzindo-o a uma consciência crítica e a uma transformação. Segundo Freire (1996, p. 21), “ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo”, com predisposição a mudanças sempre que necessário.

É discutindo a educação e suas relações dialéticas com a realidade que se processa a libertação, a transformação. “Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo” (FREIRE, 1983, p. 51).

A necessidade de transformação se faz em relação a atitudes sustentáveis, visto que

[...] somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele (MORIN, 2000, p. 51).

Esse distanciamento da natureza, na busca pelo desenvolvimento econômico, fez com que a espécie humana sobrepujasse o meio ambiente de forma opressora. Essa é a relação com o mundo “ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, a qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1983, p. 52).

Desmatamentos, desvios do curso de rios, queimadas, monoculturas em grande escala, extração de minérios, pavimentação asfáltica, entre outros são algumas das ações “opressoras” sobre a natureza e essa “opressão” provoca consequências na forma de catástrofes que geralmente causam desertificação, falta d’água, enchentes, desmoronamentos de encostas de morros, envenenamento por poluentes, e a lista segue.

A essa “situação opressora”, e nesse caso em relação à natureza, Freire (1987, p.18) chama atenção sobre

[...] a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.

Essa ação transformadora de opiniões, ações e do “ser mais do que ter”, como foi dito por Carvalho, está baseada na educação, e nesse caso, a dialógica. Esse processo educativo visa “superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repetamos, de caráter individual, mas sim social” (FREIRE, 1983, p. 53).

As ações que auxiliaram nesse processo educativo foram também embasadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Temas Transversais, mais especificamente o Tema Transversal Meio Ambiente.

2.1 METODOLOGIA

Primeiramente destacamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (protocolo n.º 1301).

A pesquisa sobre os problemas socioambientais indígenas resultou numa capacitação interdisciplinar em educação ambiental para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal indígena localizada no distrito de Taunay, zona rural do município de Aquidauana-MS.

Foi realizada uma análise crítica de caráter exploratório, descritivo e qualitativo. A pesquisa qualitativa prevê um contato direto do pesquisador com o meio e a situação investigada, na tentativa de conhecer a percepção dos participantes. Trata-se, portanto, de um estudo de caso porque visa à descoberta, à interpretação em contexto, buscando retratar a realidade completa e profunda (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Por essa razão, a fundamentação teórica baseia-se na educação problematizadora, na concepção de Paulo Freire, que enfatiza o respeito que o educador deve ter pelo conhecimento que o educando traz para a escola. Em relação à educação ambiental o texto foi fundamentado nas concepções de Isabel Cristina de Moura Carvalho, Edgar Morin, Enrique Leff, entre outros, priorizando a problematização dos conhecimentos a partir da realidade imediata, questionando-os (professores indígenas) em sua relação com a natureza.

Os sujeitos da pesquisa foram dez professores indígenas dos anos iniciais do ensino fundamental e o objeto de estudo, sua metodologia. O trabalho foi executado em três etapas:

1- a primeira etapa consistiu em assistir às aulas dos professores indígenas com o planejamento das aulas em mãos para observar se a teoria se colocava em prática. Para essa etapa optou-se pela “observação participante” que, segundo Marconi & Lakatos (1985, p. 171), “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Dessa forma, as aulas foram assistidas com o objetivo de analisar o método de ensino do professor em relação à educação ambiental (EA). As aulas foram observadas nos seguintes aspectos:

- forma de exploração do conteúdo de EA e estratégias de ensino;
- ênfase dada ao tema;
- clareza das explicações;
- Se exemplos dados estão relacionados ao ambiente local;
- a existência de aula de campo;
- participação dos alunos;
- se na disciplina “Arte e Cultura Terena” havia ênfase na EA.

2- Em seguida à etapa de observação das aulas, os professores foram entrevistados. O objetivo foi investigar os temas geradores para produção da capacitação interdisciplinar realizada na etapa seguinte, investigar o conceito que possuíam sobre meio ambiente ou educação ambiental e a forma de exploração do tema em sala de aula. A entrevista foi conduzida baseada nas seguintes perguntas:

- defina em sua visão o que é meio ambiente?
- o que você trabalha (temas) em relação à EA?
- como você trabalha (metodologia) a EA?
- quando faz esse trabalho em sala de aula?

Após esse levantamento, as respostas foram organizadas em categorias e analisadas à luz das teorias educacionais de Paulo Freire.

3- Nessa etapa foi realizada uma investigação a respeito de metodologias para ajudar no ensino da EA, usando como referencial teórico as concepções de Paulo Freire, direcionada aos professores indígenas das séries iniciais do ensino fundamental, em que foram trabalhados os temas geradores, água e lixo. O objetivo nessa etapa foi explorar os temas geradores de forma teórica e prática. O período matutino foi dedicado a explicar de forma teórica os temas, água e lixo relacionando ao conhecimento empírico dos professores.

O período vespertino foi direcionado às formas de exploração e abordagens da EA em sala de aula. Os professores foram divididos em duplas para trabalhar com música, artesanato, filmes, desenhos, gibis e aulas de campo com práticas e demonstrações.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho com as diferentes metodologias ocorreu em período integral, registrado através de fotografia e filmagem. O período matutino foi destinado a ministrar o conteúdo teórico e o período vespertino o conteúdo prático.

Os temas geradores foram água e lixo, identificados como a maior preocupação dos professores indígenas, durante as entrevistas realizadas.

Os recursos utilizados foram datashow, notebook programa de Power Point, e músicas; dessa forma, pôde-se explorar a parte visual. Os conteúdos foram enfocados de forma simples na seguinte sequência:

Água

- a quantidade de água presente nos organismos;
- a importância da água nos processos químicos do organismo;
- água e a transmissão de doenças;
- quantidade de água doce no mundo;
- água, recurso renovável ou não renovável?
- a falta de água de forma geral.

Lixo

- lixo orgânico e inorgânico;
- doenças;
- saneamento básico;
- separação do lixo;
- reduzir, reutilizar, recuperar e reciclar.
- a questão ambiental

O cuidado foi evitar a monotonia e o cansaço entre os professores e em função disso foram colocados nos slides apenas os conceitos básicos e principais, e imagens retiradas da internet que demonstravam os reflexos da falta de água e acúmulo de lixo de várias partes do mundo, incentivando-os ao diálogo.

2.2.1 PERÍODO MATUTINO

A primeira atividade realizada foi o desenho com a concepção de meio ambiente para uma pré-avaliação de percepção ambiental de cada um e o direcionamento do discurso naquele momento. Embora não tenha sido feita uma análise aprofundada dos desenhos dos professores, foi evidenciada uma percepção distorcida de meio ambiente, com visão naturalista, da natureza vista como “boa, pacificada, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, o qual segue vivendo como autônomo e independente da interação com o mundo cultural humano” (CARVALHO, 2008, p. 35).

Do total de nove desenhos, apenas em três apareceram o ser humano e construção de casa. Os demais foram representados por elementos da natureza como montanhas, sol, nuvem, pássaros, árvores frutíferas, flores, rio, peixes, borboletas etc. O Sol em três dos desenhos apareceu com características humanas, o animismo⁴. Segundo Bachelard (1996), o obstáculo epistemológico animista constitui grande dificuldade à apropriação dos conceitos científicos.

Após essa primeira impressão sobre a percepção ambiental, o discurso foi direcionado ao diálogo com os professores na tentativa de perceber a necessidade de desenvolvimento da visão socioambiental. Segundo Carvalho (2008, p. 37),

⁴ Modo ingênuo de animar, atribuir vida e muitas vezes propriedades antropomórficas a objetos inanimados (BACHELARD, 1996).

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como um espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora (“câncer do planeta”), aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela.

Dessa forma, durante as atividades procurou-se demonstrar por meio de questionamentos, exemplificação e imagens, que o ser humano interfere e modifica o meio onde se vive e que essas modificações também fazem parte do meio ambiente deixando clara a importância de refletir e avaliar o quanto essas modificações podem interferir na qualidade de vida hoje e futuramente. Segundo Carvalho (2008, p. 34), é necessário questionar “[...] conceitos já estabilizados em muitos campos da experiência humana, criando, dessa maneira, espaços para novos aprendizados e para a renovação de alguns desses pressupostos de vida”. Ou seja, para haver novas aprendizagens é preciso questionar e refletir para ocorrer mudanças de conceitos e atitudes.

Sobre o animismo, os professores desenharam o Sol com um rosto alegre, sorrindo e entenderam que os elementos naturais não possuem características humanas como sentimento, alegria, tristeza, raiva ou dor. O Sol *é a fonte de calor, luz, portanto, vida na Terra, sua falta ou seu excesso, traz consequências à vida no planeta. Em função disso, foram feitos os seguintes questionamentos:*

Existe Sol alegre e Sol de mau-humor? O Sol ativa a produção de vitamina D na pele e o mesmo pode causar *câncer de* pele; será que ele está de mau-humor quando causa câncer de pele?

O animismo pode dificultar a apropriação de conceitos científicos, portanto, a construção do conhecimento por parte das crianças. O senso comum é baseado na percepção imediata, já o conhecimento científico se baseia na reflexão, na ciência teórica. O conhecimento do senso comum está baseado em princípios empiristas de generalidade, de utilidade, já conhecimento científico necessita basear-se na racionalidade, na teoria (BACHELARD, 1996).

Em relação ao conteúdo foi verificado que de forma geral todos tinham conhecimento sobre o assunto. Sobre a água foi demonstrado desconhecimento com relação à importância da água nos processos vitais e o fato de a água não ser considerada recurso natural renovável.

Mais importante do que os novos conceitos aprendidos foi o fato de estarem relacionando o assunto à realidade da aldeia o que foi percebido por meio de expressões: “isso pode acontecer aqui”, “isso acontece aqui”, “não pensei que fosse assim”. Essa constatação foi usada para tornar aquele momento o mais dialógico possível, instigando-os a expor suas ideias, suas experiências.

Segundo Freire (1996, p. 32),

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos.

Dessa forma, ao passo que os professores se manifestavam, questionamentos eram feitos pela mediadora, com o objetivo de levá-los à reflexão de suas ações. Foram feitos questionamentos como

O que pode ser feito para amenizar os problemas encontrados aqui em relação à água e o lixo?

Resposta: Em relação à água, o problema é mais na época de seca que falta água.

Resposta: temos que conscientizar a comunidade a não gastar água à toa.

Resposta: Precisamos de mais água, a população está aumentando, precisamos de mais espaço. Precisamos lutar mais por nossos direitos, nossa terra.

E o lixo?

Resposta: Não tem coleta de lixo, o lixo é queimado ou enterrado, é melhor do que ficar aí acumulando doença, não é?

Resposta: O lixo orgânico pode enterrar, mas é o inorgânico?

Resposta: Aqui não tem como reciclar, aqui a gente sempre reaproveita, principalmente roupa, reutilizar também dá. Não dá para reciclar.

Resposta: Isso só tem jeito se a gente lutar pelos direitos, a gente tem que se organizar e exigir que a prefeitura faça alguma coisa...

A partir do diálogo e troca de ideais começou-se a entender que os problemas são sociais e que isso se reflete no meio ambiente e em sua qualidade de vida. A reflexão fez com que percebessem ser preciso não apenas as mudanças de hábitos em seu cotidiano, mas também a luta pelos seus direitos. Hoje, existe o movimento indigenista que luta pela garantia desses direitos e, segundo Girão (2010, p. 28) “buscar igualdade não significa que todos devem ser iguais e sim ter igualdade de direitos fundamentais que conduzam a uma vida em grupo harmoniosa”.

Segundo Freire (1979, p. 40),

Aqueles que estão “conscientizados” apoderam-se de sua própria situação, inserem-se nela para transformá-la, ao menos com seu projeto e com seus esforços. Portanto, a conscientização não pode pretender nenhuma “neutralidade”. Como consequência que é da educação, demonstra que esta também não poderia ser neutra, porque se apresenta sempre, queiramos ou não, como “a forma própria de uma ação do homem sobre o mundo”.

O exercício do diálogo nessa formação continuada teve o objetivo de fazer com que os professores percebessem a situação incômoda, refletissem e encontrassem formas de transformar sua realidade saindo da neutralidade apontada por Freire.

Surgiu a oportunidade de voltar a discutir as ações contadas pela professora Matilde. Durante as entrevistas ela contou sobre o pedido do pai para que não varressem o quintal, mas ela e suas irmãs varriam às escondidas, porque aprenderam na cidade esse hábito. Perguntamos porque ele não queria que varresse? a resposta foi que não sabia e que nunca havia parado para pensar.

Dessa forma, a pergunta foi direcionada para os demais professores que também afirmaram que antigamente só se varria o lugar onde as pessoas sentavam para conversar e nunca todo o quintal. Apenas um professor se arriscou a responder: “talvez porque dava menos trabalho”. Como ninguém soube responder, novamente foram feitos questionamentos para a construção do conhecimento. Os questionamentos foram

- já entraram em uma mata fechada? Resposta afirmativa.
- como é o chão da mata, conseguem descrever? Resposta: Com muitas folhas espalhadas no chão, fria, úmida, e com pouca claridade.
- imaginem-se mexendo no chão retirando as folhas o que vocês podem encontrar lá? Resposta: Embaixo das folhas pode ter insetos, lacraias, tatuzinho de jardim e até cobra.
- como é o solo embaixo das folhas, qual a cor e textura? Resposta: É úmido e mais escuro.
- por quê? Resposta: porque as folhas apodrecem ali, por isso é mais escuro e também as árvores maiores fazem sombra, o Sol não bate direto no chão daí fica mais úmido.
- agora descreva o solo do terreiro da casa de vocês que sempre é varrido. Resposta: É limpo. Resposta: É mais arenoso e seco.
- dá para plantar no solo do terreiro? dá, mas, não é tão bom! A terra é pobre...

Concluíram então ser grande a possibilidade de o pai conhecer a importância das folhas sobre o solo. Entenderam as relações intrínsecas e extrínsecas entre os fatores bióticos e abióticos ali presentes e o poder de destruição

do fogo no processo de queimada. Por meio dos questionamentos foram instigados a pensar no problema e entender que mudanças geram transformações e que essas transformações precisam ser pensadas, compreendidas e avaliadas se boas ou ruins para a qualidade de vida hoje e futuramente. Segundo Freire (1987, p. 44-45),

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar [...]
[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar -se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Essa prática foi realizada para perceberem o quanto o diálogo mediante a problematização é importante para o processo de construção de conhecimento em sala de aula. Conceitos prontos e simplesmente colocados não levam à reflexão. Segundo Freire (1983, p. 57),

[...] a concepção educativa que defendemos gira em torno da problematização do homem-mundo. Não em torno da problematização do homem isolado do mundo nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos.

Dessa forma, é preciso fazer a “leitura do mundo”, que é a explicação, compreensão de sua presença no mundo (FREIRE, 1996).

Sobre a leitura que fizeram de suas próprias ações, surgiram alguns comentários ricos, embora não tenha sido possível aprofundá-los devido ao tempo esgotado na parte da manhã. Em suas conclusões, comentaram que embora alguns de seus problemas para serem resolvidos tenham que partir para uma luta política, outros, dependem deles mesmos. O exemplo citado foi terem perdido algumas nascentes, como a própria lagoinha que dá nome à aldeia. Segundo eles, perderam por falta de conhecimento e até mesmo por falta de orientação sobre o mau uso que faziam dela, como desmatar para plantar roça. Um professor comentou: “a mata é importante para segurar a água, sem mata a água vai indo e um dia seca, fica sem a proteção”. Outro professor complementou: “muita coisa é culpa nossa sim, mas não depende só da gente, foi a falta de espaço que fez a gente desmatar e plantar na lagoa, a gente não pensou que a lagoa ia acabar”.

De maneira geral, os professores indígenas têm conhecimento e são politizados⁵, mas faltam espaços de discussão e reflexão dos problemas para buscar as soluções. É por meio do diálogo que as mudanças, transformações e revoluções acontecem, “quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será” (FREIRE, 1987, p. 72). A proposta é que a educação dialógica seja inserida nas séries iniciais, para que desde a tenra idade se inicie o ato de pensar, refletir e mudar.

2.2.2 PERÍODO VESPERTINO

O período vespertino foi dedicado à discussão de formas de abordagem para trabalhar os temas *água*, lixo e meio ambiente. Após discussão e exposição de formas de trabalho para os temas e as possíveis metodologias para abordá-los, os professores optaram por trabalhar com

⁵ A palavra politizada utilizada no texto se refere ao fato dos professores indígenas conhecerem seus direitos enquanto sociedades indígenas.

- pintura;
- imagem;
- músicas;
- filmes;
- desenhos;

Uma prática muito utilizada e relatada pelos professores é a premiação dos melhores trabalhos dos alunos que são os desenhos ou as frases expostos e que avaliados por professores de outras salas em que são escolhidos os três melhores. A disputa pode ser feita entre os alunos da mesma sala ou entre as salas, respeitando a idade dos alunos. Um aluno das séries iniciais não compete com um aluno das séries finais.

Segundo os professores são premiados os primeiros, segundo e terceiro lugares. Os prêmios variam entre medalhas, caixa de bombom, bonés, relógio, bijuterias entre outros objetos. Os demais alunos ganham balas ou pirulitos como incentivo.

Durante a fase de observação foi percebido que os professores indígenas utilizam com frequência o pintar, o desenhar, o cantar, o contar histórias como forma de concluir o tema trabalhado. É elogiável a prática de estratégias de ensino diversificadas, porém o que é muito importante e não é realizado, é a discussão, a interpretação, a reflexão sobre o assunto em questão, e então a prática pela prática deixa de ter sentido. Segundo Freire (1996, p. 13),

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.

Ensinar de forma crítica envolve o diálogo e a problematização do assunto em questão, é o ato de discutir o pensar que leva a construção do conhecimento e tira o indivíduo da neutralidade para daí se posicionar frente aos problemas a serem resolvidos. Segundo Freire (1987, p. 69), a humanidade deve sentir-se “sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.

Partindo desse princípio, em discutir o pensar foi realizado o diálogo com os professores, discutindo a importância de partir da curiosidade dos alunos, pois “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 15). Instigar a discussão dos problemas em sala de aula, escutar os alunos e ensiná-los a escutar os colegas para juntos, encontrar soluções e obviamente discutir as soluções e escolher a que melhor pode solucionar os problemas da comunidade; *são frutos do professor dialógico*, comprometido com a educação na formação de pessoas críticas, prontas a terem atitudes e a se posicionar perante a sociedade.

Após essa discussão sobre a importância de praticar o “pensar” em sala de aula, os professores foram divididos em dois grupos e assistiram a dois vídeos de músicas sobre o meio ambiente e a água. O exercício era para que interpretassem e depois mostrassem como trabalhariam as músicas em sala de aula.

O primeiro grupo ficou responsável pela apresentação da música “Natureza, espelho de Deus” composição de Paulo Debetio e Paulinho Resende e interpretada por Chitãozinho e Xororó e o segundo grupo pela música “Planeta azul” composição de Xororó e Aldemir e interpretada por Chitãozinho e Xororó.

O primeiro grupo apresentou a explicação da letra da música “Natureza, espelho de Deus”. A explicação foi realizada por estrofe e organizada para um trabalho de sensibilização das crianças. Ela retrata um pedido de socorro do espírito da natureza. Foi proposto que o fato de a religiosidade⁶ ser forte e presente entre as famílias da comunidade, seria uma forma de abordagem. Agredir a natureza significa agredir a Deus, pois “o espírito da Natureza vem de Deus, o criador de todas as coisas da Terra”. A partir da conversa sobre o espírito da natureza seria a oportunidade para introduzir histórias antigas com lições de moral.

O segundo grupo apresentou a explicação da letra da música “Planeta Azul” por estrofes. Em relação à abordagem, os professores não explicariam às crianças a música, mas partiriam da explicação delas fazendo questionamentos a respeito do assunto para que pudessem chegar às suas próprias conclusões orientadas pelos professores. Os questionamentos que fizeram foram:

O que a letra da música quer dizer com essa frase: “Se invertem as estações do ano”. Porque isso tem ocorrido?
 Por que os peixes estão morrendo nos rios? O que está fazendo os peixes morrerem?
 O que ele (o autor) quis dizer: “tudo que se planta colhe, o tempo retribui o mal que a gente faz”?
 O que ele (o autor) quis dizer: “o sol abrasador rachando o leito dos rios secos sem um pingo d’água”?
 Por que a Terra nua semelhante a lua? O que significa isso?
 Por que ele (o autor) diz que o rio chora? O rio chora de verdade, que nem a gente?
 Por que preservar a vida é estar de bem com Deus?

Após os questionamentos, os professores propuseram para os alunos maiores, do quarto e quinto anos, que já sabem escrever, uma releitura da música, por meio de uma redação em que contariam o que entenderam. Com os alunos menores, segundo e terceiro anos, trabalhariam as imagens que representassem os acontecimentos descritos na música. Depois os alunos desenhariam esses acontecimentos na intenção de montar uma história em quadrinhos.

Após a explanação do segundo grupo, o primeiro grupo percebeu e comentou que eles também poderiam trabalhar com os questionamentos para que os alunos pudessem refletir melhor. Um professor fez o comentário sobre o uso de questionamentos como sendo uma forma de “pôr o aluno pra pensar por ele mesmo, e assim não vira piolho”, indicando a formação de uma personalidade própria, sem precisar da opinião de outros. “A tarefa do educador é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (FREIRE, 1986, p. 56).

O primeiro grupo ao perceber que poderiam ter feito melhor, automaticamente fizeram uma autoavaliação, pensaram e refletiram sua própria prática sendo esse um “momento fundamental o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996 p. 18).

Dessa forma, os professores entenderam que questionar é uma excelente abordagem para o ato de pensar e refletir, e que deve ser planejado para o máximo proveito das discussões geradas. Segundo Freire (1983, p. 57) “no fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um [...] conteúdo problemático que gira em torno da problematização homem-mundo”.

Ao problematizar o homem no mundo percebem-se as consequências de ações transformadoras, como é o caso dos problemas socioambientais nas aldeias advindas de ações antrópicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentalmente movida pelo interesse de compreender essa cultura e depois estando em contato com essa disposição, de forma geral, propusemos por meio dessa pesquisa, primeiramente investigar a forma com que tratam os problemas socioambientais, os recursos existentes para isso e por último sugerir ações educativas que os auxiliem em sala de aula na formação de “sujeitos ecológicos”.

⁶ A religiosidade aqui se refere à religião dos não indígenas disseminada na aldeia.

Objetivando essa compreensão do homem no mundo, os professores foram questionados de modo a levá-los a perceber a sua neutralidade, passividade. Foi por meio da própria experiência em relação aos questionamentos que perceberam o quanto o diálogo e a discussão são importantes na reflexão e transformação da realidade. Puderam compreender por meio das atividades durante a capacitação, que os alunos devem ser acostumados a pensar desde cedo e a fazer a sua própria leitura de mundo e que o questionamento é um método de abordagem eficiente desde que planejado.

É papel do professor, criar meios e condições para que os alunos desenvolvam capacidades de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento (LIBÂNEO, 1994). Para isso é preciso que o professor desenvolva a capacidade de descobrir as relações sociais reais implicadas em cada acontecimento, em cada matéria, em cada discurso.

Dentre os professores participantes da pesquisa, dois possuem apenas curso de magistério em nível médio, quatro são formados em pedagogia sendo que dois possuem mestrado, três estão em processo de formação em pedagogia e uma é formada em letras. Assim, acreditamos que a formação desses professores não contemple um olhar mais aguçado para as questões ambientais. O que é um erro dos cursos de habilitação, visto que meio ambiente é um tema transversal sendo responsabilidade de todas as áreas a discussão desse tema.

Neste sentido, essa pesquisa aponta para a necessidade de cursos de capacitação para os professores em educação ambiental na tentativa de suprir a deficiência da sua formação, melhorando a sua compreensão a respeito da maneira como cada sujeito percebe, vê, lê e interpreta o meio onde vive. Carvalho (2008) enfatiza essas características como fundamentais para o educador, pois é dele a responsabilidade de mediar o conhecimento do sujeito ecológico em formação, repensando e reinterpretando as mudanças e transformações ocorridas no meio. Por natureza, o educador é um intérprete, já que seu papel é mediar, traduzir mundos, conduzir e formar leitores de mundos.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CARVALHO, Isabel C. de M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1987.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRÃO, Simone A, CALARGE, Carla F. C, SOUZA, Neimar M. **Cultura e História dos Povos Indígenas**. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS, 2010.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 21 reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUSSI, Vanderleia, P. L.; URQUIZA, Antônio H. A.; VARGAS, Vera L. F. **Cultura e História dos Povos Indígenas**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Módulo 3, reconhecendo preconceitos sobre os povos indígenas. Campo Grande – MS, UFMS, 2010.

SILVA, Aracy L. da (Org.). **A questão indígena na sala de aula subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VIEIRA, Carlos M. N. A Sociedade Indígena no Brasil. *In*: URQUIZA, Antônio H. A. (Org.) **Cultura e História dos Povos Indígenas**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Módulo 2, conhecendo os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo. Campo Grande – MS, UFMS, 2010.

Recebido em: 26/04/2021

Aceito em: 14/07/2021