



A interculturalidade e o impacto causado no meio ambiente indígena em Aquidauana - MS

Elisangela Castedo Maria Nascimento¹
Angela Maria Zanon²

Resumo: Este artigo apresenta uma análise das propostas de Educação Ambiental para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal Indígena localizada Distrito de Taunay, Zona Rural do Município de Aquidauana-MS. Foi realizado um estudo de caso com análise crítica de caráter exploratório, descritivo e qualitativo baseado em Ludke e André (1986). A fundamentação teórica baseou-se na Educação Problematizadora, na concepção de Paulo Freire, e nas concepções de Carvalho, Morin, Leff, Reigota questionando-os a relação do homem com a natureza. A pesquisa apontou que a formação dos professores não contempla um olhar mais aguçado para as questões ambientais, o que é um erro dos cursos de formação inicial, visto que meio ambiente é um tema transversal sendo responsabilidade de todas as áreas a discussão desse tema.

Palavras chave: Educação ambiental, Educação indígena, sujeito ecológico.

Interculturality and the impact on the indigenous environment in Aquidauana – MS

Abstract: This article presents an analysis of the proposed Environmental Education for the Years Elementary School Initials in an Indigenous Municipal School District located Taunay , Rural Municipality of Aquidauana -MS. We conducted a case study with critical analysis of exploratory , descriptive and qualitative based on Ludke and Andrew (1986) . The theoretical framework was based on Education problematical , in the design of Paulo Freire , and the conceptions Carvalho , Morin , Leff , Reigota questioning the man's relationship with nature. The survey found that teacher training does not provide a sharper look at environmental issues , which is an error of initial training courses , since the environment is a crosscutting theme being responsible for all areas of discussion of the topic .

¹ Mestre em Ensino de Ciências, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, professora cedida para Universidade Federal do Mato grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Praça Imaculada Conceição s/n , CEP 79200-000 Aquidauana –MS Centro. ecmcursino@yahoo.com.br

² Doutora em Ciências Biológicas (Zoologia), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Caixa Postal 549, CEP 79070-900, Campo Grande, MS, Brasil, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental em Mato Grosso do Sul (GEPEA-MS) <http://br.groups.yahoo.com/group/gepeams> E-mail: amzanon@terra.com.br

Key words: Environmental Education, Indian Education, ecological subject.

INTRODUÇÃO

A etnia Terena, segundo Brasil (2004), é a maior do estado do Mato Grosso do Sul e descende dos antigos Guaná-Txané que se subdividiam em 4 subgrupos: Terena/Etelenoé, Echoaladi, Quinquinau e Laiana, mas atualmente se reconhecem apenas como Terena (BRASIL, 2004). A língua Terena se origina do tronco linguístico Aruaque. Segundo a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), dados de 2001, existem nas Reservas Terena 14000 índios divididos em oito terras indígenas: Taunay-Ipegue, 6.461 hectares (ha); Cachoeirinha, 2.568 ha; Buriti, 2.090 ha; Nioaque, 3.029 ha; Lalima, 3.100 ha; Limão Verde, 1.973 ha; Pilad Rebuá, 208 ha; Buritizinho ou Tereré, 10 ha e centros urbanos como em Aquidauana e Campo Grande – (BRASIL, 2004).

Segundo (URQUIZA, *et al*, 2010) a FUNASA em 2010 indicou que a população indígena Terena possuía 23 mil pessoas, distribuídas em dez Terras indígenas. As aldeias estão cercadas por fazendas e espalhadas por seis municípios do Estado: Miranda, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Rochedo e Aquidauana, onde está localizada a comunidade foco desta pesquisa.

O Município de Aquidauana possui uma área de 16.958 Km² com uma população de 45.623 pessoas, segundo o IBGE senso de 2010. Está localizado entre os paralelos 18°33'09"S e 20°30'02"S e os meridianos 55°03'40"WGr e 57°02'05"WGr e a região central da cidade possui as coordenadas 20°28'14"S e 55°47'20"WGr .

Em Aquidauana há dois complexos de aldeias: um localizado próximo ao Distrito de Cipolândia e o outro no Distrito de Taunay, este ao qual iremos nos ater.

No Distrito de Taunay existem 7 aldeias: Água Branca, Bananal, Colônia Nova, Imbirussú, Lagoinha, Morrinho e Ipegue, reunindo uma população de 4390 indivíduos, conforme dados obtidos junto a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) 2011.

Nas aldeias próximas ao Distrito de Taunay, poucas famílias ainda praticam o cultivo de roças³ artesanais. Em entrevista, os moradores mais antigos contaram que seus ancestrais, vindos do Chaco Paraguaio e fugindo da Guerra do Paraguai, se apropriaram dessa região. As famílias dividiram as terras de forma igualitária. Cada família ganhou dois pedaços de terra, um para morar e outro, localizado na parte mais alta da aldeia, destinado ao plantio de roças. Como as famílias foram crescendo e se multiplicando, os filhos

³ Roça é o cultivo de espécies vegetais comestíveis em um terreno que pode ser o próprio quintal ou em terreno próximo à moradia.

construíram suas casas na propriedade dos pais e hoje o espaço que seria destinado às roças já está sendo ocupado por moradias. O espaço se tornou pequeno a ponto de ter que vender ou comprar terrenos de vizinhos que possuem famílias pequenas, para construírem suas casas.

Os indígenas da aldeia Limão Verde, no Distrito de Cipolândia, preservam mais o costume da agricultura. As culturas mais comuns são de mandioca (*Manihot esculenta* Crantz), feijão (*Phaseolus vulgaris*), laranja (*Citrus sinensis*), maxixe (*Cucumis anguria*), guavira (*Campomanesia xanthocarpa* Berg), caju (*Anacardium occidentale*), quiabo (*Abelmoschus esculentus*), milho (*Zea mays* L.) e o que excede o consumo é vendido. Plantam para o consumo e para geração de renda visando aquisição de produtos industrializados. Este fato leva a um grande problema socioambiental presente em todas as aldeias do Município de Aquidauana, o lixo⁴. Esse consumo exagerado de bens de consumo conduz à produção de lixo que é queimado ou enterrado, quando não fica espalhado pelo meio.

A interculturalidade e ao mesmo tempo a exclusão da sociedade não indígena, fizeram com que os índios deixassem de praticar alguns de seus costumes e absorvessem costumes da sociedade envolvente. Hoje, nas aldeias há água encanada, rede de energia elétrica, carros, motos, televisão, antena parabólica, celulares de última geração, aparelhos de som de alta potência, demonstrando o poder aquisitivo para o consumo, e, portanto gerando mais lixo, prática esta absorvida da cultura não indígena. Mas, segundo Brasil (2004, p. 1), “os Terena não querem ser como a gente, apesar das aparências. Eles querem isso sim, ter o que temos, do ponto de vista material. Eles, por incrível que possa parecer, querem continuar Terena [...], ser Terena e simplesmente querer ser Terena”.

Essa atitude é explicada por Freire (1987, p. 18) da seguinte forma:

[...] o seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário.

Na busca pela identificação, os indígenas acabaram adquirindo costumes diferentes à sua própria cultura o que contribui para a degradação do meio natural em que vivem. Além do consumo de produtos industrializados, que gera grandes quantidades de lixo, há

⁴ O lixo aqui apontado se refere a latas, garrafas plásticas, sacolas plásticas e papéis. A maioria industrializados que podem ser reaproveitados ou reciclados.

também o desmatamento, que já resultou na perda de algumas nascentes apontadas por eles próprios em entrevistas realizadas.

Frente a essa realidade acredita-se ser necessário que os professores indígenas assumam uma prática educativa-crítica propiciando condições em que os educandos em suas relações uns com os outros, e com o meio, resgatem aspectos de sua cultura conforme está preconizado nos pressupostos da educação escolar indígena ensaiando a capacidade de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador”[...] (FREIRE, 2000, p. 25).

Outro ponto a ser destacado, é o fato de essas comunidades indígenas serem provenientes da região do Chaco paraguaio (BRASIL, 2004) e terem fixado moradias na região pantaneira de Mato Grosso do Sul que recebeu o título de *Sítio do Patrimônio Mundial Natural*, concedido pela Unesco.

Esse fato reforçou e tornou oportuno e pertinente o 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.

Dessa forma, esta pesquisa propôs estudar o caso de uma Escola Municipal Indígena do Município de Aquidauana - MS. O estudo realizado está relacionado a Educação Ambiental e Educação Indígena, 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.

A postura crítica apontada se refere à revitalização do sentimento de pertencimento e atitudes em relação ao meio, aos impactos ambientais e à qualidade de vida da aldeia no futuro.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BUSCA DE MUDANÇA DE ATITUDES

A Educação Ambiental ao longo de sua trajetória recebeu várias definições, dentre elas, Neves (2005, p. 35) diz que

[...] a Educação Ambiental foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e a prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Um dos objetivos da Educação Ambiental é a criação e ampliação de formas sustentáveis na relação sociedade-natureza, além de buscar soluções conscientes para os

problemas ambientais. Busca-se formar essa consciência de mudança do presente para construir um futuro onde as pessoas tenham atitudes e comportamentos responsáveis vivendo e convivendo como cidadãos planetários⁵. Em relação à consciência, Freire (1979) diz que não existe conscientização sem ação-reflexão. Primeiramente, o homem faz uma aproximação espontânea sobre o mundo e sua posição inicial não é uma posição crítica e sim ingênua. Experimenta a realidade na qual está inserido ou a realidade que procura. Em primeiro momento esta tomada de consciência não é uma conscientização

[...] porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica [...] A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo, que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

Portanto, para que haja conscientização é preciso que o sujeito possa conhecer entender, compreender o objeto e refletir. É por meio desse processo de conscientização que a realidade se desvela permitindo então a resolução de problemas, como por exemplo, os socioambientais. Para Freire (1979, p. 16) “a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em ‘fator utópico’”.

Para Freire (1979) o utópico é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar. E nesse caso, denunciar os problemas socioambientais e anunciar suas soluções.

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos (FREIRE, 1979, p. 16).

Quanto às soluções dos problemas socioambientais busca-se 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).

⁵ Cidadania Planetária é um termo criado por Francisco Gutierrez & Cruz Prado em 1999, para designar uma sociedade mundial, unificada.

Para essa formação de consciência, 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. A Educação Problematizadora baseia-se na experiência existencial do educando, fundamentada na criatividade, estimulando a ação e reflexão, visando à transformação social.

Para Freire (1996), o processo de aprendizagem não pode ser separado do processo político, visto que ao construir significados de uma realidade, também se atribui valores. Tais significados e valores devem ser refletidos para que por meio de ações a realidade possa ser transformada. Como a Educação Problematizadora parte da realidade imediata e propõe uma transformação radical na forma de pensar, sentir e agir que se acredita ser essa proposta a ideal aliada à Educação Ambiental que também visa a mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, já que na era planetária é sabido que os maus hábitos locais causam reflexos mundiais.

Segundo Morin (2000), vivemos num Mundo complexo, na era das telecomunicações. Internet e uma grande quantidade 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 toda essa complexidade o autor indica a educação do futuro que 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. “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).

É evidente que ao interagir com meio ou “mundo”, a espécie humana o transforma e que essa transformação se dá de diferentes formas porque isso também depende da cultura e percepções de cada grupo, sendo isso muito subjetivo. A floresta [...] “nos aspectos fitogeográficos, faunísticos e pedológicos, condicionou tanto a vida humana quanto foi condicionada por ela”[...]. O ambiente que se vê [...] “resultou de séculos de intervenção social, assim como as sociedades que ali vivem são o resultado de séculos de convivência” [...] com a floresta (GRAY, 1995, p. 117).

Quando culturas diferentes passam a conviver, ocorrem trocas de conhecimentos e em ambos os lados há aquisição de novos conhecimentos e a esquecimento de outros. Dessa forma, pode-se entender que a preservação da Floresta Amazônica se deve ao resultado de ações culturais de várias sociedades indígenas ali existentes, e da mesma forma também se pode entender que a falta de preservação do local destinado às sociedades indígenas, como no Município de Aquidauana – MS, também se devem às ações culturais.

Segundo Freire

A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de

que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora (FREIRE, 1983, p. 27).

A proximidade e o encontro com a cultura da sociedade não indígena resultou na desvalorização de algumas de suas tradições, assim como passaram a adquirir outras, como, por exemplo, 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 se deve ao fato 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 que serão tratados mais adiante assim como a forma em que a Educação Ambiental pode ser utilizada para amenizar tais problemas nas aldeias indígenas de Aquidauana-MS.

METODOLOGIA

Foi realizada uma análise crítica de caráter exploratório, descritivo e qualitativo num estudo de caso que visou a descoberta, a interpretação em contexto, na busca de 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, pois tem sua própria história no contexto da história geral da sociedade em que está inserido, devendo o professor respeitar a sua autonomia em “ser” (epistemológico).

A Educação Ambiental foi fundamentada nas concepções de Isabel Cristina de Moura Carvalho, Edgar Morin entre outros, priorizando a problematização dos conhecimentos a partir da realidade imediata. questionando-os (professores indígenas) em sua relação com a natureza. Para desenvolver a análise de conteúdo das entrevistas, foi

escolhido como referencial teórico as concepções de Bardin “que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2006, p. 33).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores indígenas e o objeto de estudo as aulas e a análise das aulas. A pesquisa foi executada em 4 etapas:

1- A primeira etapa consistiu em assistir as aulas dos professores indígenas por meio da “observação participante” com o objetivo de analisar o método de ensino do professor em relação à Educação Ambiental. 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;
- Exemplos dados se estão relacionados ao ambiente local;
- A existência de aula de campo;
- Participação dos alunos.
- Ênfase na Educação Ambiental na disciplina “Arte e Cultura Terena” .

2- Nessa etapa, os professores foram entrevistados com o objetivo de investigar os temas geradores para a formação continuada realizada na etapa seguinte, verificando o conceito que possuíam sobre Meio Ambiente e a forma de exploração do tema em sala de aula. A entrevista foi conduzida baseada nas seguintes perguntas:

1. Defina, em sua visão, meio ambiente.
2. O que você trabalha (temas) em relação à Educação Ambiental?
3. Como você trabalha (metodologia) a Educação Ambiental?
4. 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- Na terceira etapa foi realizada uma formação continuada com duração de oito horas concretizada no período matutino e vespertino, direcionada aos professores indígenas onde foram trabalhados os temas geradores água e lixo. O objetivo nessa etapa foi explorar os temas geradores de forma teórica e prática. No período matutino focou-se a explanação 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.

4- A quarta etapa consistiu em um levantamento de material didático diferenciado, específico, intercultural e bilíngüe utilizado ou produzido pelos professores indígenas da Escola Municipal Marcolino Lili.

RESULTADOS

1 - Observação das aulas

As aulas na Rede Municipal de Ensino possuem a duração de uma hora, portanto, quatro aulas diárias, duas antes e duas depois do intervalo. O intervalo tem duração de 15 minutos sendo que, dessa forma, as crianças entram às 7h e são liberadas às 11h15min. A carga horária semanal de aulas era constituída de: quatro aulas de língua portuguesa; quatro aulas de Matemática; duas aulas de Ciências; duas aulas de Geografia; duas aulas de História; duas aulas de Ed. Física; duas aulas de Língua Terena; duas aulas de “Arte e Cultura Terena”.

O período de observação foram 3 dias de aulas de cada professor, em dias alternados, para que fosse possível assistir aulas de matérias variadas, totalizando um total de 12 aulas por professor. Foram assistidas aulas de Matemática, Português, Geografia, História, Ciências, Língua Terena, “Arte e Cultura Terena”. As aulas de educação física não foram acompanhadas, pois o professor dessa disciplina não era indígena. Foram observadas 108 horas de aulas referentes a 9 professores da Escola Municipal Indígena.

Há uma grande participação dos alunos nas aulas utilizando a língua materna. Os professores possuem dificuldades nas aulas de língua portuguesa porque não encontram sinônimos de algumas palavras em Terena para melhorar suas explicações. De forma geral, utilizam uma linguagem simples e clara de acordo com o nível cognitivo dos seus alunos. Sempre que necessário os professores recorrem à língua materna para explicar o conteúdo. São oferecidos exemplos locais para que os alunos façam as devidas relações entre o conteúdo e o cotidiano. Conhecem e utilizam vários tipos de metodologia de ensino. As aulas práticas são comuns principalmente na disciplina de “Arte e Cultura Terena”, mas há poucas aulas de campo.

Existe uma grande preocupação com os problemas socioambientais existentes no local, porém, esses são abordados somente em datas comemorativas respectivas ao meio ambiente, dado confirmado em entrevistas e planejamentos. Não é prática de o professor indígena contextualizar a Educação Ambiental mesmo tendo conteúdos que favoreçam a discussão. Somente dois professores procuram introduzir a EA com mais frequência em suas aulas. Estes possuem maior nível de escolaridade, um está fazendo mestrado e o outro

já o possui. Dessa forma, acredita-se que a formação dos professores influencie na visão global da necessidade de relacionar o conteúdo às questões socioambientais vivenciadas na aldeia.

2 - Entrevistas

O objetivo das entrevistas foi verificar o conceito do professor sobre Educação Ambiental ou Meio Ambiente, forma de exploração na sala de aula e os problemas ambientais mais preocupantes na aldeia (na concepção deles que ali vivem) para que fossem selecionados temas para a formação continuada dos professores. Para analisar o discurso das entrevistas utilizou-se como referência a concepção de Bardin (2006) organizando as respostas em categorias de análises. A entrevista foi composta por quatro perguntas e os professores se mostraram bastantes dispostos em respondê-las.

Frequência de respostas dadas pelos professores nas entrevistas

- Definição de meio ambiente:

A definição mais utilizada pelos dez professores nas entrevistas foi **“tudo que nos rodeia”** com 70% das respostas. 30% apenas lembraram-se da preservação. Dentre os 70%, dos professores, 10% complementaram sua resposta frisando o homem como inserido no meio e 20% destacaram que as construções antrópicas fazem parte do meio.

- Temas trabalhados;

O tema mais citado pelos professores foi o “lixo” com 50% das respostas. 10% lembraram-se da importância do meio ambiente natural, conservação do meio ambiente natural e construído, 10% citaram a água e Semana do Meio Ambiente, 10% falaram das árvores, 10% da Educação Ambiental e 10% responderam “nada”. Dos 50% que elegeram o tema lixo, 20% o fizeram destacando também a água. Dessa forma, a frequência maior de respostas foi em relação aos temas **“Lixo e Água”**.

- Metodologia;

A metodologia mais citada pelos professores foi **“exemplificação”** com 60% das respostas. A exemplificação foi associada com outras metodologias que não se repetiram entre as respostas. 10% citaram a música, coreografia e produção de texto. 10% citaram apenas a música. 10% citaram cartazes e colagens e 10% não souberam responder.

- Momento em que se trabalha a EA;

60% dos professores disseram que trabalham apenas **nas datas comemorativas**. Apenas 30% do total de professores responderam que trabalham **“diariamente”** e 10% nas aulas de ciências. Dos 60% que responderam nas datas comemorativas, 20% associaram

sua resposta a “**e sempre que surge o assunto**”. Nota-se que a maioria dos professores não tem o hábito de educar ambientalmente seus alunos e isso já era esperado como foi percebido nas observações das aulas.

As entrevistas revelaram que a maioria dos professores possui uma visão reducionista, simplista de meio ambiente. Essa visão restrita a animais, plantas, paisagem, separando o homem da natureza, dificulta a reflexão dos problemas socioambientais. Há necessidade do desenvolvimento da visão global, para perceber a complexidade das relações sociais, políticas culturais e ambientais (CARVALHO, 2008).

Essa visão reducionista também foi evidenciada pelo fato de não conseguirem fazer a relação entre água, lixo, aumento da população e necessidade de aumento de território. Os professores só conseguiram perceber a relação por meio de questionamentos na fase de formação continuada oferecida a eles.

3 – Formação Continuada

A formação continuada foi realizada em período integral registrado por meio 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: data show, not book apresentação de power point, e músicas dessa forma, pôde-se explorar a parte visual.

A primeira atividade realizada por eles 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).

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.

Objetivando essa compreensão do homem no mundo, os professores foram questionados a fim de que pudessem 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. Nessa fase puderam compreender 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 com antecedência.

É papel do professor, criar meios e condições para que os alunos desenvolvam capacidades de trabalho intelectual visando 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, como é o caso do livro didático.

4 - Levantamento de material didático diferenciado, específico, intercultural e bilíngue

Foram encontrados 6 livros, entre esses as histórias contadas nos livros desenvolvidos com o apoio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, possuem autoria de professores indígenas. O levantamento de materiais didáticos proporcionou indicação dos seguintes títulos:

- Sociedade Internacional de Linguística. Vúkeaku, iti tênenoe: As nossas origens Etno-história terena. EKDAHL, Bete & BUTLER, Nancy (org.). Cuiabá: SIL, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. A história do povo Terena. BITTENCOURT, Circe Maria & LADEIRA, Maria Elisa (org.). Brasília: MEC, 2000.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Curso de Formação de professores para o contexto indígena. Vida na Selva. ALVES, Míriam Moreira (org.). Campo Grande: SED-MS, 2004.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Curso de Formação de professores para o contexto indígena. Tribo Terena. ALVES, Míriam Moreira (org.). Campo Grande: SED-MS, 2004.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Curso de Formação de professores para o contexto indígena. O indiozinho e o seu cavalo: Kali Kopenoti Yoko Kamoná. ALVES, Míriam Moreira (org.). Campo Grande: SED-MS, 2004.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Curso de Formação de professores para o contexto indígena. Afabétuna

Têrenoe. ALVES, Míriam Moreira (org.). Campo Grande: SED-MS, 2004.

Dentre os materiais citados apenas o livro “vida na selva” apresentou história que permite a relação entre o conteúdo e a EA. A história ocorre na aldeia Terena “Córrego do Meio”. São explicadas na introdução, a origem do nome da aldeia e sua localização. A moral da história é cultivar a terra ao invés de caçar. O conteúdo é contextualizado, interdisciplinar e parte da realidade local. Por meio desse texto é possível trabalhar em sala de aula alguns problemas socioambientais que ocorrem na aldeia.

Esse levantamento de materiais diferenciados demonstrou que há poucas publicações disponíveis e que mesmo estas não são utilizadas pelos professores indígenas. As publicações existentes tiveram poucas edições e durante o tempo muitas se perderam. Em função disso os professores que as tem não divulgam para não perder os poucos exemplares que ainda restam. Dessa forma, faz-se necessário que o sistema público de ensino faça a reimpressão de material para que sejam utilizados não apenas pelos professores, mas pelos alunos também. A cultura é rica havendo histórias e lendas que podem ser utilizadas para confecção de mais materiais. Segundo Brasil (1999, p. 15 e 16).

A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

- capacitação para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as "Escolas Indígenas";
- **capacitação para produzir material didático-científico** (grifo meu);

A capacitação para um ensino bilíngue requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de Ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena [...]

Dessa forma, faz-se necessário cursos de capacitações para que os professores produzam seus próprios materiais didáticos como garantido na citação do parecer 14/99 acima mencionado.

CONCLUSÃO

Os povos indígenas foram massacrados física e culturalmente a partir da colonização do país. Culturalmente essa opressão continuou, obrigados a aprender a língua nacional à custa do esquecimento a sua própria língua e cultura, uma invasão cultural. Isso gerou durante muitos anos vários tipos de preconceitos contra o indígena que resistiu a todas as formas de opressão.

Embora o contato não tenha sido nada amigável como foi disseminado por muitos anos em livros didáticos, não se pode negar que houve uma troca de saberes em vários campos, entre indígenas e não indígenas, que alguns antropólogos chamam de miscigenação cultural.

A cultura indígena sofreu alterações. Originalmente extrativistas hoje, consumistas em função da imersão na sociedade não indígena, capitalista, opressora. É natural que oprimidos em função de sua condição, mesmo conscientes disso, se identifiquem com o seu contrário, na tentativa de serem “aceitos” (FREIRE, 1987). Em função dessa identificação com a cultura não indígena, dessa miscigenação, desenvolveram comportamentos que gerou vários problemas socioambientais e no caso dos terena, a maior preocupação está relacionada à água e ao lixo.

A despeito de os professores indígenas manifestarem preocupação com problemas socioambientais, estes são discutidos esporadicamente em datas comemorativas respectivas ao meio ambiente, dado confirmado nas entrevistas e planejamentos de aulas. Não é prática do professor indígena, contextualizar a Educação Ambiental mesmo tendo conteúdos que favoreçam a discussão. Acredita-se que a formação dos professores não privilegie uma visão global da necessidade de relacionar o conteúdo às questões socioambientais vivenciadas na aldeia.

Embora, a formação do professor não tenha sido um dos focos desse trabalho, acredita-se que esta não contemple um olhar mais aguçado para as questões ambientais, o que é um erro dos cursos de formação inicial, 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 formação continuada para os professores em Educação Ambiental na tentativa de suprir a deficiência de sua formação melhorando sua compreensão a respeito da maneira como cada sujeito percebe, vê, lê e interpreta o meio em que vive. Por natureza o educador é um intérprete já que seu papel é mediar, traduzir mundos, conduzir e formar leitores de mundos (CARVALHO, 2008). Faz-se necessário que a educação seja orientada de forma a desvelar esses problemas, permitindo a reflexão sobre a relação de ganhos e perdas, sobre o “ter” e o “ser”, sobre o tipo de vida que se quer ter.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Parecer 14/99, aprovado em 14/09/1999.

BRASIL. Despacho FUNAI nº 77, de 12 de Agosto de 2004. Aprova o relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena em que se refere. Coordenador, AZANHA, Gilberto. Diário Oficial da União, Brasília nº, p. 42, 13 de Agosto de 2004. Seção 1.

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

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Território brasileiro e povoamento/história indígena. Mato Grosso do Sul: IBGE, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967/24 ed. 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra].** – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FUNASA, Fundação Nacional de Saúde. Relatório de gestão 2001. FUNASA, Brasília, 2001.

GRAY, Andrew. O impacto da conservação da biodiversidade sobre os povos indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 21ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin; 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.

NEVES, J. G. A Educação Ambiental e a questão Conceitual. Revista Eletrônica: **Educação Ambiental em Ação** Nº 15, 2005. Acessada em 21/01/2011.
<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=369&class=21>

URQUIZA, Antônio H. A. & VARGAS, Vera Lúcia F. Territorialidade e Povos Indígenas: 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, 2010.

Submetido em: 23-07-2016.

Publicado em: 07-12-2016.