



Katia Cristina Vieira Nunes

**Educação Ambiental e saberes  
indígenas na Formação de  
Professores**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência da Sustentabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Conservação e Sustentabilidade, do Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio.

Dra. Ana Carolina Pires de Aguiar  
Orientadora

Rio de Janeiro  
Novembro de 2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



Katia Cristina Vieira Nunes

Educação Ambiental e  
saberes indígenas na Formação de  
Professores

### **Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciência da Sustentabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Conservação e Sustentabilidade, do Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio.

**Dra. Ana Carolina Pires de Aguiar**

Orientadora

Ana Carolina Pires de Aguiar ME

**Dr. José Tavares Araruna Júnior**

Presidente da Banca

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro /PUC-Rio

**Dr. Rogério Ribeiro de Oliveira**

Instituto Internacional de Sustentabilidade/IIS

**Dra. Maylta Brandão dos Anjos**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2022

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Katia Cristina Vieira Nunes**

Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Educação Inclusiva na Universidade Candido Mendes. Professora da Rede Municipal de Ensino, atuando na 7ª Coordenadoria Regional de Educação, na Gerência de Supervisão e Matrícula. Ex-diretora do Instituto Municipal Helena Antipoff - Centro de Referência de Educação Especial do Município do Rio de Janeiro. Possui vasta experiência na área da Educação Inclusiva. Atuou no Atendimento Educacional Domiciliar na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

#### Ficha Catalográfica

Nunes, Katia Cristina Vieira

Educação ambiental e saberes indígenas na formação de professores / Katia Cristina Vieira Nunes ; orientadora: Ana Carolina Pires de Aguiar. – 2022. 73 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2022.  
Inclui bibliografia

1. Geografia e Meio Ambiente – Teses. 2. Educação ambiental. 3. Formação de professores. 4. Guia Orientativo. 5. Saberes indígenas. I. Aguiar, Ana Carolina Pires de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Geografia e Meio Ambiente. III. Título.

CDD: 910

Dedico à minha filha Thiane  
por estar sempre comigo.

## **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Primeiramente a Deus pela vida.

Aos professores da PUC-Rio por todo o aprendizado e conhecimentos compartilhados ao longo do Mestrado.

A minha orientadora Ana Carolina Pires de Aguiar por toda a colaboração na finalização desta minha trajetória acadêmica.

Aos professores José Tavares Araruna Junior, Rogério Ribeiro de Oliveira e Maylta Brandão dos Anjos por contribuírem, através da avaliação do meu trabalho, por esta imensa felicidade que estou sentindo ao apresentar o meu trabalho.

Não posso esquecer-me dos amigos do Curso de Mestrado Profissional em Ciências da Sustentabilidade.

## Resumo

Educação Ambiental e saberes indígenas na Formação de Professores / Nunes, Katia Cristina Vieira; Aguiar, Ana Carolina Pires de. **Educação Ambiental e saberes indígenas na Formação de Professores**. Rio de Janeiro, 2022. 73p. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo dessa pesquisa foi explorar como os saberes tradicionais indígenas, em especial, sua ancestralidade e a relação com o meio ambiente, podem ser integrados aos programas de Educação Ambiental para formação de professores do ensino básico brasileiro, através da criação de um Guia Ilustrativo denominado “GUIA ORIENTATIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM SABERES INDÍGENAS”, como produto educacional do mestrado profissional. Para tanto, este estudo realizou um levantamento bibliográfico sobre o tema Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena e a formação de professores para lecionar a educação indígena com viés ambiental, utilizando pesquisa bibliográfica e análise documental como metodologia. A principal proposta da pesquisa foi a construção deste Guia como material de apoio para o professor, com a finalidade de explorar a inserção socioambiental no ensino, de forma a assumir um tom mais crítico, dinâmico e integrado entre saberes científicos e tradicionais indígenas aliados a Educação Ambiental. Portanto, a pretensão do trabalho foi contribuir para a produção e pesquisa brasileira no campo da educação ambiental e inserção ambientais indígenas que merecem visibilidade.

### Palavras-chave

Educação Ambiental; Formação de Professores; Guia Orientativo; Saberes Indígenas.

## Abstract

Environmental Education and Indigenous Knowledge in Teacher Training / Nunes, Katia Cristina Vieira; Aguiar, Ana Carolina Pires de. **Environmental Education and Indigenous Knowledge in Teacher Training**. Rio de Janeiro, 2022. 73p. Master's Dissertation Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

The objective of this research was to explore how traditional indigenous knowledge, in particular, their ancestry and relationship with the environment, can be integrated into Environmental Education programs for the training of Brazilian elementary school teachers. through the creation of an Illustrative Guide called "GUIDED GUIDE TO ENVIRONMENTAL EDUCATION WITH INDIGENOUS KNOWLEDGE", as an educational product of the professional master's degree. Therefore, this study carried out a bibliographic survey on the theme Environmental Education, Indigenous School Education and the training of teachers to teach indigenous education with an environmental bias, using bibliographic research and document analysis as a methodology. The main research proposal was the construction of this Guide as support material for the teacher, with the purpose of exploring the socio-environmental insertion in teaching, in order to assume a more critical, dynamic and integrated tone between scientific and traditional indigenous knowledge allied to Education. Environmental. Therefore, the aim of the work was to contribute to Brazilian production and research in the field of environmental education and indigenous environmental insertion that deserve visibility.

## Keywords

Environmental education; Teacher training; Orientation Guide; Indigenous Knowledge.

## SUMÁRIO

1. Introdução	1
1.1. Justificativa	7
1.2. Objetivos e relevância da dissertação	8
2. Procedimentos metodológicos	10
3. Revisão Bibliográfica	13
3.1. Educação Ambiental	13
3.1.1. Marcos Históricos da Educação Ambiental	16
3.1.2. Confluências da causa ambiental e da causa indígena no Brasil	21
3.2. Educação Escolar Indígena No Brasil	22
3.2.1. Concretizar a etnoeducação - ensinar e aprender com o ensino indígena	24
3.2.2. A Formação de Professores para a Educação Escolar Indígena	27
3.3. Saberes Indígenas e sua essencialidade para a educação, cultura e ambiente	35
3.3.1. Por que defender o saber indígena?	40
3.3.2 Questões nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena	43
4. Guia Orientativo	47
5. Considerações Finais	54
6. Referências Bibliográficas	57

**Lista de Figuras**

Figura 1	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ODS.	17
Figura 2	Temas Transversais	19
Figura 3	Organização do Guia	48
Figura 4	Capa do Guia	49
Figura 5	Atividades	51
Figura 6	Atividades	52
Figura 7	Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola (EDS na escola)	55

**Abreviaturas e Siglas**

BNDES Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CGEA- Coordenação-Geral de Educação Ambiental (Secad/MEC)

CIEA- Comissão Interinstitucional Estadual de Educação Ambiental

COEA- Coordenação-Geral de Educação Ambiental (MEC, 1993-1999)

CONAMA- Conselho Nacional do Meio Ambiente

CIEducA - Conferência Internacional de Educação Ambiental

DEA- Diretoria de Educação Ambiental

DDPI - Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas

EA- Educação Ambiental

EI- Educação Indígena

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBAMA- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

MMA- Ministério do Meio Ambiente

ONU- Organização das Nações Unidas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA- Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

ProNEA- Programa Nacional de Educação Ambiental

SISNAMA- Sistema Nacional de Meio Ambiente

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

*“As sociedades indígenas estabeleciam uma relação perfeitamente harmônica com o mundo natural; a relação homem/natureza, tanto no sentido das necessidades materiais quanto espirituais.”*

*JÚNIOR e BITTAR, 2001, p.23.*

## 1. Introdução

***“Nós somos fortes quando a natureza é forte”  
Cacique Babau, Tupinambá da Serra do Padeiro***

A necessidade de inserção da Educação Ambiental (EA) na formação e prática docente, e de suas implicações pedagógicas, tem visibilidade por estabelecer relações interdisciplinares no processo ensino-aprendizagem com os saberes indígenas<sup>1</sup> (GRUPIONI, 2000 LADEIRA, 2004; COHN, 2005). Essa emergência é evidenciada na declaração da Unesco, na qual a Educação Ambiental deve ser um componente curricular básico até 2025, dado que, por exemplo, mais de 50% dos currículos não fazem qualquer referência à mudança climática, e apenas 19% deles tratam sobre biodiversidade<sup>2</sup>.

Tal questão mostra sua face mais crescente no cotidiano escolar e, ao aliar esse tema com os saberes indígenas, temos um grande desafio que remete não somente ao aumento de vida útil planetária, mas à qualidade dessa vida. Veremos aqui como os temas mobilizadores da pesquisa se encontram e entrelaçam, ganhando eco no escrever desta pesquisadora.

Cabe destacar que no Capítulo 36 da Agenda 21<sup>3</sup>, a EA é definida como o processo que busca o desenvolvimento de uma população consciente e bastante preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Ou seja, que surja uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos.

---

<sup>1</sup> A opção pelo termo Educação Escolar Indígena vale uma explicação entre a diferença entre ela e a Educação Indígena. “A Educação indígena denomina a educação realizada pelas próprias comunidades indígenas segundo seus usos, seus costumes e suas tradições. A Educação Escolar Indígena, por sua vez, é uma modalidade da educação básica ofertada pelos sistemas de ensino das Secretarias da Educação do país às comunidades indígenas, m que são transmitidos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola. O ensino da temática indígena designa o estudo de aspectos culturais e identitários dos povos indígenas na sala de aula, e é realizada sobretudo pelos não indígenas” Fonte: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrico/2021/05/19/educacao-indigena-e-educacao-escolar-indigena-entenda-a-diferenca.htm?cmpid>

<sup>2</sup> Fonte: <https://pt.unesco.org/news/unesco-declara-que-educacao-ambiental-deve-ser-um-componente-curricular-basico-ate-2025>

<sup>3</sup> Fonte: chrome extension://efaidnbmnnn ibpcajpcglclefindmkaj/http://porta1.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/c36a21.pdf

A Educação Escolar Indígena (EEI), assegurada pelo artigo 210, da Constituição Federal (1988)<sup>4</sup>, enfrenta desafios referentes à uma escola submetida às perspectivas culturais diferentes da cosmogonia indígena<sup>5</sup>. Por isso, a dissertação tem como objetivo compreender como os saberes indígenas são elos de base da EA de forma interdisciplinar. Segundo Cavalcante (2010), esses pontos são notados pelo descaso das instituições responsáveis e ainda pela forma de abordar a EEI em relação ao cumprimento das especificidades indígenas, garantidas em lei. Some-se a isso, a base curricular da educação indígena fundamentada através de um currículo intercultural, o que dá margem para um diálogo com a EA.

Alinhada com as exigências propostas pela Unesco, o trabalho abarca a relação existente entre a EA na escola, e de como essa relação pode ser desenvolvida sob uma perspectiva crítica e mais integradora na formação continuada de professores. O objetivo é de contribuir para uma articulação maior entre a formação de professores (FP) e a EA na educação básica. Compreende-se que a Educação Ambiental se articula com os saberes ancestrais indígenas, a partir do conceito de Ecologia de Saberes (SANTOS, 1987; 2002; 2006). O intuito dessa perspectiva se dá pelo reconhecimento da pluralidade dos saberes e da necessidade de valorização dos mesmos para realização de ações emancipatórias. Segundo Boaventura Santos a ecologia de saberes é:

“Um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.” (SANTOS, 2006: p.154).

Uma das referências iniciais é o debate sobre a importância dos saberes advindos de etnias indígenas na constituição de conhecimentos científicos da área farmacêutica e médica (LIMA, VELLOSO, ANJOS, 2018). Assim, parte-se da hipótese que o debate sobre EA na FP inclui os saberes e mitos indígenas ancestrais, traz novas cosmovisões para o processo ensino-aprendizagem, inovando-o, a partir da compreensão interdisciplinar e ainda dos temas transversais.

O pensamento das sociedades indígenas tradicionais faz compreender a linguagem simbólica que comunica saberes, sendo imaginada pelos homens e mulheres que buscam

---

<sup>4</sup> “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (Constituição Federal, 1988, Art. 231).

<sup>5</sup> Fonte: [https://pib.socioambiental.org/pt/Mitos\\_e\\_cosmologia](https://pib.socioambiental.org/pt/Mitos_e_cosmologia)

explicações para as suas origens (ÁLVAREZ, 2011). Alguns estudos sobre astronomia indígena, da etnia Tupinambá, mostram a presença de narrativas próprias (AFONSO, 2009). Outros estudos que merecem destaque são os dedicados a sociedades tradicionais anteriores a chegada dos europeus (JALLES, 1999; JALLES, SILVEIRA, NADER, 2013), além das medicinas naturais e sagradas.

Para alcançar os objetivos dessa proposta de pesquisa, há também um diálogo com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da Unesco. A EDS é um elemento integrante dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) na Agenda 2020-2030, especialmente no objetivo 4.7. A primeira característica da EDS para 2030 é a ênfase dada ao papel da educação na realização dos 17 ODS interligados. Dentre eles, o objetivo 4.7 é:

“Até 2030, garantir que todos os estudantes adquiram os conhecimentos e competências necessários para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo, entre outros, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e da não-violência, da cidadania global e de valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2021, p. 14).

O propósito desta pesquisa é, a partir dos objetivos da EDS para 2020-2030, discutir a valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável, com foco nos saberes indígenas. Isso porque no período da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, se percebe o crescimento de muitas ações focadas na implementação do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, em todos os níveis de ensino. Toda essa mudança política e normativa rompe definitivamente com a expectativa de parte da população brasileira de que este debate nunca alcançaria a esfera pública e se transformaria em política de Estado. No entanto, embora essas mudanças e iniciativas sejam importantes, é preciso acompanhamento e discussão permanente sobre os entraves do processo de implementação.

O debate teórico sobre Educação Ambiental apesar de remontar ao início da década de 1960, somente atinge grande relevância a partir da década de 1970 em dois eixos político-pedagógicos: educação e ambiental. A partir de então, Loureiro (2006) considerou algumas dimensões dessas discussões: a política; a interface entre educação e o debate ambientalista, notabilizando uma vertente mais conservadora e comportamentalista e outra transformadora, crítica e emancipatória.

Nesse contexto, esta pesquisa se concentra na Educação Ambiental crítica que é “aquela que visa interpretar, informar e conhecer a realidade, mas busca compreender e teorizar na

atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos”. (LOUREIRO, 2003, p. 44).

Essa perspectiva mostra-se relevante e traz à tona as seguintes questões norteadoras a serem contempladas na pesquisa:

- Como a literatura brasileira aborda a educação ambiental na educação básica?
- Como os saberes tradicionais indígenas já estão ou podem ser melhor inseridos na educação ambiental? Que práticas pedagógicas facilitam esta inserção?
- Como a temática indígena emerge no campo curricular?

Segundo pesquisa de Rosa et al (2008), nas bases de dados de artigos publicados sobre EA no Brasil, as práticas pedagógicas representam 71% do total de textos, especialmente voltados ao ensino fundamental. Sobre as metodologias destacam-se: aulas ao ar livre, visitas de campo e natureza; temas relacionados à água, representações sociais, interculturalidade e comunidades tradicionais, conscientização ambiental e epistemologia, entre outros. Embora a temática das comunidades tradicionais se encontre nessa lista, há ainda um vácuo existente nos artigos contemporâneos. Do mesmo modo, o tema foi analisado em relação às metodologias e não com ligação com a Formação de Professores.

Em concordância com as demandas da Unesco, apontadas acima, e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a prática de Educação Ambiental precisa estar interligada com todas as disciplinas regulares, buscando contribuir para a formação de cidadãos conscientes. De acordo com os autores Amaral *et al* (2008, p. 28), “precisamos avançar em discussões que levem até os nossos alunos a compreensão de uma EA crítica que questiona o atual modelo de relação sociedade e natureza.”

A EA, quando compreendida nesse processo de formação como ato político, engloba as dimensões dos conhecimentos, valorativas (éticas e estéticas) e de participação política (AMARAL et al, 2008, p. 68). Nascimento e Medeiros (2018), partindo do conceito de Ecologia de Saberes e em diálogo, diz que, os estudiosos da EA buscam também nos saberes tradicionais das comunidades indígenas, estratégias e soluções para o enfrentamento da crise socioambiental. Assim, o modo de exploração da natureza coloca os saberes das comunidades autóctones como menores.

A importância dos conhecimentos tradicionais indígenas para conservação da vida humana e de outras espécies, sobre a terra, baseada num estilo de vida que é sustentável, estrutura-se a partir de uma relação de respeito com a diversidade de formas de vida presente no planeta, ou seja, com respeito a toda forma de ser (NASCIMENTO e MEDEIROS, 2018).

Pensar a EA na FP por via de saberes tradicionais é interessante porque engloba todo o processo histórico da natureza e a diversidade socioambiental, impactando o ensino-aprendizagem da educação básica.

Ainda de acordo com Nascimento e Medeiros (2018), as diversas etnias indígenas, cujos saberes ambientais foram invisibilizados na configuração da ciência moderna, assumem a relevância desse estudo para a compreensão dos referenciais de formação de professores, geralmente invisibilizados na própria constituição da nossa historiografia. A presença desse debate na formação inicial e continuada de professores, pode incentivar a utilização de práticas ambientais na escola de forma mais criativas e atrativas na educação básica.

Acredita-se que essa prática possa se aproximar mais da realidade e da necessidade cotidiana, além de estimular olhares mais atentos à própria natureza, ao ambiente como manto protetor e original da vida do qual somos apenas ínfima parte. O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos orienta para, entre outras coisas, romper com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas (SAUVÉ, 2005). Essa postura educacional direciona para exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. Ou seja, é preciso repensar a cultura da escola em que ainda prevalecem conhecimentos universais que desprezam conhecimentos e saberes locais, deixando-se de perceber o outro em suas particularidades e culturas próprias (SAUVÉ, 2005).

Considera-se que a articulação entre a história indígena e o seu ensino na educação básica, mobiliza a definição do que é conhecimento válido a ser ensinado nas escolas, em meio às demandas por direitos que marcam a contemporaneidade.

Em relação a essa problemática, a pesquisadora sobre relações étnico-raciais na escola, Nilma Lino Gomes, aponta uma pesquisa apoiada e financiada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela UNESCO intitulada “Práticas pedagógicas de trabalhos com relações étnico-raciais na escola”, publicada em 2012, com abrangência nacional (GOMES, 2012). Tal pesquisa nos demonstrou que a desinformação ou desconhecimento da alteração da LDB e dos documentos que a orientam, ainda é um dos principais obstáculos para a aplicação da temática. A pesquisa aponta ainda que o surgimento de projetos ligados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, na maioria dos casos, teve início com iniciativas individuais, geralmente de professores que passaram por algum processo de formação sobre a temática, que tiveram experiência de militância no movimento negro ou por professoras/es negros. A aprovação da lei, ainda que cercada de muita falta de informação sobre os documentos que regulamentam a

alteração da LDB, favoreceu o envolvimento crescente de coletivos de professores nas práticas pedagógicas voltadas para o assunto nas escolas acompanhadas pela autora.

Até então, as datas comemorativas, especialmente o 20 de novembro “Dia da Consciência Negra” e o 19 de abril “Dia do Índio”, eram os principais recursos de mobilização para a construção de projetos interdisciplinares. No que diz respeito ao enraizamento das práticas, notou-se que a inclusão do tema no projeto político-pedagógico da escola, bem como o envolvimento de grupos culturais da comunidade, fortaleceu de forma significativa a sua implementação. Grupos focais realizados nas escolas acompanhadas, no entanto, identificaram fortes contradições entre o objetivo inicial do projeto e a percepção dos estudantes sobre o assunto, conforme afirmado por Nilma Gomes.

Tal fato evidencia que os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nas escolas estão muito voltados para a formação étnica, para o “não discriminar”, o que indicaria, “a necessidade de avançar no debate conceitual sobre a história e as culturas “indígena, africana e afro-brasileira”<sup>6</sup>. Ultrapassar a perspectiva da ética para trazer um enfoque conceitual possibilitaria aos estudantes compreenderem a relação histórica entre a nossa constituição histórica indígena e o brasileiro no passado e no presente. Isso é uma chave interpretativa importante de nossa constituição como sociedade, além de fornecer elementos importantes para a construção e interpretação do próprio pertencimento do aluno e de sua identidade étnico-racial.

Sabe-se que não é tarefa fácil inserir no currículo, tanto no praticado quanto no prescrito, conteúdos que estejam mais próximos das especificidades do povo brasileiro formado pelo branco, negro e indígena. Para isso, é preciso que haja a compreensão entre diversidade cultural e currículo, bem como o enfrentamento para debater sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso país. Dados do INEP de 2015 apontam que a desigualdade social não está na pauta de 40% das escolas do ensino público no Brasil. A diversidade racial fica fora de 52%. O racismo é mais discutido em sala de aula, mas ainda assim 24% das escolas não o abordam em projetos temáticos, ou seja, um universo de 12 mil escolas espalhadas pelo país (INEP, 2015).

Como apontado acima, acredita-se que há um apagamento ainda maior da figura indígena, o que prefigura uma abstração na formação de referência identitária do estudante sobre o que está longe. São desafios diferentes lidar com o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena, no tocante a que, o racismo entre as crianças não se opera de forma levada e faz parte de um cotidiano de massificação de preconceitos e o

---

<sup>6</sup> Fonte: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/historia-e-cultura-africana-e-indigena-nas-escolas>

apagamento indígena sequer os traz para o centro de seu dia a dia, o índio é o que está morto na história e estático nas fotos dos livros, não há possibilidades de integração (GOMES, 2012).

Portanto, pensando nas possibilidades de integração sobre como os saberes da tradição oral podem entrar no currículo escolar, a Educação Ambiental possibilita esse caminho, a partir de um despertar do interesse acerca da diversidade socioambiental, considerando os aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem da educação básica (SAUVÉ, 2005).

Neste contexto Sauv  (2005) aponta uma maneira de EA que respeite a cultura de referência das comunidades indígenas, de modo a não impuser saberes e visões de mundo, além de buscar adaptar a pedagogia a diferentes realidades culturais. Esta abordagem também se inspira nas visões educacionais de diversas culturas que apresentam rela es diferenciadas com o ambiente. As diversas etnias indígenas, cujos saberes ambientais foram invisibilizados na configura o da ciência moderna, mostra a relevância desse estudo para a compreensão dos referenciais de forma o de professores, geralmente invisibilizados na própria constitui o da nossa historiografia. A presença desse debate na forma o inicial e continuada de professores, pode incentivar a utiliza o de práticas ambientais na escola de forma mais criativas e atrativas na educa o básica (SAUVÉ, 2005).

Este trabalho assume relevância, ao ir em busca de possibilidades de integra o entre os saberes da tradi o oral, o currículo escolar indígena, Educa o Ambiental e a Sustentabilidade.

Acredita-se que essa triade pode ser um caminho para despertar o interesse pela diversidade socioambiental e assim, a Sustentabilidade no ensino-aprendizagem da educa o básica.

## 1.1.

### **Justificativa**

A justificativa para a escolha do tema proposto nesta pesquisa parte da história e a o profissional da pesquisadora, conforme descrito a seguir.

Meu nome   Kátia Nunes e atuo há mais de vinte anos na rede pública de ensino, atuando com educa o inclusiva. No início, trabalhava com os temas transversais solicitados pelos PCN, que consolidaram a discussão de política de inclusão. Impulsionada por um grande interesse pela educa o, pelos desafios do processo de ensino e aprendizagem, ingressei na Pontifícia Universidade Católica (PUC), para promover o desenvolvimento de projetos eficientes e desafiadores, em prol da excelência na educa o.

Durante 30 anos atuando junto aos alunos, pude perceber que é necessário buscar mais conhecimentos específicos, contribuindo significativamente na transformação da vida escolar de alunos que estão à margem do processo, sem expectativas de aprendizagem. Nesse sentido de margem, avalio que além da minha atuação com a EI, gostaria de finalizar este mestrado com temas que sempre me tocaram e não tive a oportunidade de me ater com profundidade, até então.

É assim que a Educação Ambiental e os saberes indígenas tomaram conta de meus pensamentos nesses últimos anos. Sou grata ao mestrado por isso, por ter aberto esse portal de sensibilidade e entendimento em mim e ter mostrado a importância desse tema na formação de professores. Nos meus relatos, creio estarem neles evidenciados a minha militância por uma educação de qualidade para todos. Sendo assim, espero aprofundar cada vez mais meus conhecimentos em instituições renomadas como a Pontifícia Universidade Católica (PUC), para promover o desenvolvimento de projetos eficientes e desafiadores, em prol da excelência na educação. Em especial pensar como aliar a Educação à sustentabilidade e o modo como a Educação Indígena e seus saberes tradicionais podem trazer ensinamentos capazes de dialogar com outros conhecimentos e que possam contribuir para a Sustentabilidade.

A Sustentabilidade busca o princípio de utilização racional dos recursos naturais, assim como a sua aplicação prática efetiva que depende da cooperação nas esferas ambiental, social e econômica.

## **1.2.**

### **Objetivos da dissertação**

O objetivo geral dessa pesquisa foi explorar como os saberes tradicionais indígenas, em especial, sua ancestralidade e a relação com o meio ambiente, podem ser integrados aos programas de Educação Ambiental para formação de professores do ensino básico brasileiro através da criação de um Guia Orientativo.

Os Objetivos Específicos buscaram:

- Estimular a inserção de saberes tradicionais indígenas na Formação de Professores;
- Analisar como esses objetivos são tratados por documentos chave sobre o tema, como: a agenda 2020-2030 da ONU, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e a Lei

11645 (que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio);

- Criar um Guia Orientativo da educação básica com instruções de como e porque abordar saberes tradicionais indígenas na EA. O objetivo central do Guia é servir de material de apoio para o professor, com a finalidade de gerar maneiras de explorar a inserção socioambiental no ensino indígena, de forma a assumir um tom mais crítico, dinâmico e integrado entre saberes científicos e tradicionais indígenas aliados a Educação Ambiental.
- Contribuir para a aproximação dos saberes obtidos na Formação de Professores com os saberes ambientais a partir da prática docente.
- Apresentar possibilidades de integração entre Educação Ambiental a Educação Indígena e como seus saberes tradicionais podem trazer ensinamentos capazes de dialogar com outros conhecimentos que possam contribuir para a Sustentabilidade.

## 2. Procedimentos metodológicos

A metodologia desta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa baseada em revisão bibliográfica e análise documental. O levantamento bibliográfico incluiu pesquisa sobre os conceitos e discussões acerca da Educação Ambiental e dos saberes indígenas e da formação de professores para lecionar a Educação Indígena. A análise documental incluiu documentos chave já existentes sobre o tema, conforme listados no capítulo de Introdução.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de material já publicado e proporcionou uma fundamentação teórica que deu base ao produto educacional. O quadro teórico traçado deu sustentação e estruturação a essa dissertação que pretende contribuir para a sensibilização à causa indígena e a causa ambiental. Daí a revisão foi planejada com métodos explícitos e sistemáticos e integrativos. Para tanto, foi necessário definir o problema, pressupostos, objetivos. Definir as fontes de informação e tomando como busca as bases de dados, as bibliotecas virtuais de instituições sérias voltadas à educação e pesquisa, aos repositórios, plataformas, leis, documentos, livros, reportagens, entre outros. Essas várias contribuições acadêmicas e científicas me deram subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, e aqui dialogado entre tudo que foi lido, refletido, analisado. Dessa forma, a pesquisa foi:

Elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

A análise documental, conforme Ludke e André (1986), refere-se a uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações advindas de outras técnicas, seja revelando aspectos novos de um problema ou assunto estudado.

A coleta de dados ocorreu em 4 (quatro) etapas:

- 1) A primeira etapa foi a escolha do tema e do título da pesquisa. O tema é o ponto inicial de uma pesquisa científica sobre o assunto no qual o pesquisador desenvolve o seu trabalho de pesquisa, “o tema de uma pesquisa é qualquer assunto que necessite de melhores definições, melhor precisão e clareza do que já existe sobre o mesmo” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 81).

- 2) Na segunda etapa foi realizada a seleção das fontes através de uma pesquisa bibliográfica a partir de publicações como: Artigos Científicos SciELO, Google Acadêmico, legislações, Conferências, documentos, relatórios técnicos de organizações nacionais e internacionais, reportagens, guias dentre outros no Brasil e no exterior, utilizando como palavras-chave: Educação Ambiental; Formação de Professores; Guia Orientativo; Saberes Indígenas. A seleção das fontes resultou em 60 publicações, que foram analisadas e dentre elas foram escolhidas 50 publicações.
- 3) A terceira etapa consistiu na análise das publicações sobre Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena e a formação de professores. Esta análise facilitou o entendimento dos temas e deu suporte para a elaboração da dissertação e também na criação do Guia Orientativo que foram realizadas concomitantemente. Os dados obtidos na pesquisa foram tratados de forma qualitativa. Nessa etapa alguns documentos foram analisados e nos serviram de base, entre eles:
  - A BNCC - Base Nacional Comum Curricular que assinala as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas no ensino básico das escolas públicas e particulares brasileiras.
  - A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na qual consta no inciso 4º como deve ser trabalhado no âmbito educacional as matrizes e as etnias que constituem a formação do povo brasileiro. Assim é destacado “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (LDB, 2018, p 20)
  - Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, que são documentos que compõem a grade curricular, onde os professores podem rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e avaliação.
  - A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Esse documento, por si só, já assinala a importância da realização de trabalhos como esse.
- 4) A quarta etapa consistiu na realização dos Resultados e discussão sobre o Produto, ou seja, sobre o Guia Orientativo e também na elaboração das Considerações finais.

A estruturação e diagramação do Guia Orientativo foram adaptadas para circulação no meio digital, com elaboração das ilustrações, layout e design, por exemplo. O Guia Orientativo servirá como material de apoio para o professor e será disponibilizado em formato eletrônico para escolas, professores e divulgado na internet para uso público. Dessa forma, cumpre o objetivo de não somente divulgar o que é produzido na academia, mas também o de suprir lacunas que auxiliem no processo de formação de professores.

Como produto educacional o Guia apresenta uma combinação entre teoria e prática, explanando os saberes tradicionais indígenas, em especial, sua ancestralidade e a relação com o meio ambiente integrando-os aos programas de Educação Ambiental por via de atividades e ações que podem ser trabalhadas na formação de professores e na prática docente dos professores que atuam no chão da escola.

### 3.

## Revisão Bibliográfica e Análise Documental

A revisão bibliográfica, como instrumento primordial dessa pesquisa, serviu de base para que através da busca teórica aqui apresentada, se alargasse sensibilidade, conhecimento e intimidade com o tema e assim, como resultado dessa busca, eu pudesse construir o produto educacional, como instrumento de inserção no ensino básico e formação de professores. Para que ele, com linguagem simples, direta e lúdica, possa servir e orientar os professores a trabalharem com os seus alunos a intercessão dos temas ambientais e saberes indígenas na sala de aula e nos espaços não formais de ensino.

### 3.1.

#### Educação ambiental

O termo EA define a forma como serão transmitidos entre as gerações os valores, costumes e hábitos no manejo eficiente dos elementos que rodeiam ou envolvem os seres vivos. Assim o conceito de EA captura a essência dos aspectos sociais, políticos, educacionais e econômicos na tentativa de descrever a finalidade desse campo.

Conforme assevera a PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental), a EA é iminentemente interdisciplinar através da qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que alcancem a preservação, o respeito e a conservação do meio ambiente (BRASIL 1999).

A PNEA indica ainda que a Educação Ambiental deve ser incluída na educação de todos os cidadãos brasileiros: “Art. 2 A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

Fazenda (2008) acredita na força das parcerias entre a interdisciplinaridade, a forma de pensar e de libertar, e as complexas áreas do conhecimento e a conscientização. Para ela, a pesquisa interdisciplinar nasce da consciência comum que converge como instrumento pedagógico. Diz, ainda, que há utopias nos ideais a serem alcançados, que somadas a outras questões pode tornar inviável a sua prática de integração das potencialidades a serem desenvolvidas de forma embasada no processo formativo, aqui o de professores.

Neste sentido, é necessário que a educação ultrapasse os muros da escola e a fragmentação dos conhecimentos para que haja a conscientização, sendo também fundamental,

que haja uma produção significativa acerca de estratégias para sua implantação e pela intensidade das trocas na escola participativa e que faça a diferença na formação de atores sociais (FAZENDA, 1991, p. 14).

Para tanto, princípios como espera, coerência, humildade, cuidado, acolhimento, respeito e desapego são levados às práticas de ensino de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares na possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1991).

São vários elementos que compõem essa rede que se revela na visão da educação para o ser humano relacionar-se com o mundo, como seu ambiente e respeitando os limites da natureza. A complexidade tem suas construções relacionadas ao contexto contemporâneo, numa articulação, com a EA que se destaca, cada vez mais, no cenário político, econômico e social. Haja vista para as políticas da atual governabilidade, vista com desconfiança pelos ambientalistas, que estão ávidos pelo cuidado com o meio ambiente. A EA se faz relevante por se preocupar e buscar soluções para os problemas provocados pela ação humana no meio ambiente (FAZENDA, 1991).

De acordo com Ramos (2001), essa discussão surgiu como forma de combater desastres ambientais que ameaçam a qualidade da vida. Atualmente, a expressão Educação Ambiental captura a essência dos aspectos sociais, políticos, educacionais e econômicos na tentativa de descrever a finalidade desse campo. Teremos em conta a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), por meio da qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a preservação, respeito e conservação do meio ambiente. Isso se relaciona com as ideais freirianas (FREIRE, 1987), pois amplia a compreensão sobre o lugar da sociedade nas suas obrigações para com o ambiente em que vive.

A Pedagogia do Oprimido, de Freire (1987) expressa que para libertar os oprimidos de sua opressão, se faz necessário educá-los de forma específica. Essa nova forma de educação tem como foco a conscientização e o diálogo entre alunos e professores. E também a Ecopedagogia, de Gadotti (2000), centrada para tanto para uma educação sustentável quanto para a ecoeducação, que não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que é feito com a existência humana, a partir da vida cotidiana, e que este sentido está intimamente ligado ao futuro de toda Humanidade e

da própria Terra. Já a Ecopedagogia, de Gadotti (2000), inclui uma atuação conjunta, subjetiva e direcionada para garantir o entendimento das responsabilidades de cada um perante o meio ambiente em que estão inseridos.

“A ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da Ecopedagogia, ou de uma Pedagogia da Terra, como a chamamos” (GADOTTI, 2000, p. 22).

Busca-se aprofundar essa relação, de modo a despertar o sentimento dos professores nos cursos de FP para a responsabilidade com o meio em que vivemos. Nesse processo educativo, o saber ambiental materializado se investirá no pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais (SORRENTINO, 2005).

Como ferramenta de “mudança cultural” e “transformação social” o contexto da tomada de consciência, despertará a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, numa consciência crítica que estimula o enfrentamento num contexto de complexidade, e crise ambiental como uma questão ética e política. (MOUSINHO, 2003).

Ainda nesse contexto, Sato (2005) apresenta a alta capacidade que a EA possui para transformar o cidadão e as sociedades, por meio do saber popular e da luta política para transformação. O saber popular consegue proporcionar caminhos de participação para a sustentabilidade (SATO *et. al*, 2005).

A preservação do meio ambiente e a dimensão da educação, como atividade intencional da prática social visam potencializar a atividade humana, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. A prática social por si só não se revela como uma atividade neutra, pois envolve uma forma articulada e interdependente, das suas dimensões política e pedagógica relacionadas com a prática das tomadas de decisão que conduzem a um processo educativo eminentemente político, de uma consciência crítica acerca dos conflitos socioambientais.

Loureir (2004) assinala que a perspectiva da EA dinamiza relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na

“natureza” categorias centrais e identitárias. Agrega valores de aproximação com o movimento de tomada de consciência ambiental que envolve os conceitos de Ecopedagogia ou Pedagogia da Terra, propostos por Gadotti, implicando diretamente na formação da consciência ecológica de cada um (GADOTTI, 2009).

A Ecopedagogia tem por objetivo “transformar” as relações humanas, sociais e culturais de forma que se mostrem particularmente envolvidas com a criação de um novo modelo de vida sustentável em que toda a civilização atue associadamente, promovendo um meio mais homogêneo em relação à preservação ecológica. A formação continuada de professores deverá trabalhar com essa perspectiva de educação ambiental que esteja relacionada a uma formação pedagógica que cria uma nova forma de agir e de pensar a natureza.

### 3.1.1.

#### **Marcos Históricos da Educação Ambiental**

A EA - Educação Ambiental apresenta caráter eminentemente interdisciplinar que consiste na interação entre duas ou mais disciplinas, visando alcançar o conhecimento mais abrangente. Portanto, a EA deve ter um enfoque humanista, holístico, democrático e participativo, visando o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999). Assuntos relacionados à ancestralidade e a nossa formação como sociedade são importantes não somente para se fazer uma reflexão sobre nossa cultura, mas de atuação sobre ela da forma mais apropriada possível.

Nesse sentido, quando é alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS das Nações Unidas, ela amplia o modo de ação. A meta número 4 enfatiza aspectos relativos à educação de qualidade e a meta 4.7 especificamente sobre a educação ambiental. Ela estabelece que: “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.” (ONU, 2015).



Figura 1: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ODS. (ONU, 2015).

É importante ressaltar o papel da UNESCO como agência líder em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) que contribui aos esforços no sentido de instrumentalizar os alunos com os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo, pacífico e sustentável. Em sua Resolução 72/222 de 2017, a Assembleia Geral da ONU reconheceu a EDS como "um elemento integrante do ODS sobre educação de qualidade e um facilitador chave de todos os outros ODS" (ONU, 2015).

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) parte da necessidade de educar para enfrentar os crescentes desafios da sustentabilidade. A EDS emprega uma pedagogia inovadora e orientada para a ação, com vistas a permitir que os estudantes desenvolvam o conhecimento e a consciência e a tomar medidas para transformar a sociedade em uma sociedade mais sustentável (ONU, 2015).

Em relação ao histórico da EA, o tema teve seus primórdios a partir da Conferência para educadores em meados da década de 1960, na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. e nesta mesma década segundo Dias (1998) trinta especialistas de várias áreas se reuniram em Roma para discutir a crise atual e futura da humanidade.

Em 1968, em Leicester, na Grã-Bretanha foi criada a Sociedade para a Educação Ambiental, cujo objetivo era formar cidadãos com conhecimentos relacionados ao ambiente e aos problemas associados à ação humana (ECODEBATE, 2021).

No ano de 1972, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (CNUMAH) na cidade de Estocolmo, Suécia, levada pela repercussão internacional do relatório *The Limits of Growth* (Limites do Crescimento) do Clube de Roma. A Conferência reuniu 113 países, entre eles o Brasil.

Em 1975, a UNESCO promoveu na cidade de Belgrado (Iugoslávia), o Encontro Internacional de Educação Ambiental, instituindo o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), no qual foi elaborado um conjunto de princípios e diretrizes para o desenvolvimento da Educação Ambiental. O PIEA continua em vigor até nos dias atuais, apresentando informações sobre instituições de EA no contexto global. No ano de 1979 foi realizada a Conferência de Tbilisi na Geórgia, na qual foram estabelecidos os princípios orientadores da EA e enfatizando que os mesmos deveriam ter caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador (ECODEBATE, 2021).

Na década de 1980 aconteceram algumas iniciativas importantes em relação a EA, quais sejam:

No Brasil iniciou as primeiras discussões relacionadas a este termo no contexto político, por meio da criação da Lei de Política Nacional do Meio Ambiente em 1981, dando origem aos primeiros esforços para o desenvolvimento da Educação Ambiental no país (DIAS, 2004).

Em 1983, por decisão da Assembleia Geral da ONU, foi criada a Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD. Presidida pela então primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, tinha como objetivo analisar a interface entre a questão ambiental e o desenvolvimento e propor um plano de ações (ECODEBATE, 2021).

Em 1988 ocorreu o Congresso Internacional da UNESCO/PNUMA sobre Educação e Formação Ambiental. E também em Moscou foi realizada uma avaliação dos avanços da conferência de Tbilisi onde se reafirmou os princípios de Educação Ambiental demonstrando quão importante é a realização de pesquisas científicas bem como a formação em Educação Ambiental.

No Brasil merece destaque a Constituição Federal de 1988, no capítulo III da Educação, da cultura e do desporto, na seção I da Educação asseverando o seguinte no seu Artigo 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988.p.23). E ainda no capítulo IV do Meio Ambiente é asseverado que: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida,

impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” (BRASIL, 1988.p.33).

Na década de 1990 ocorreram a Rio92 no ano de 1992 no Rio de Janeiro aconteceu a Segunda Conferência das Nações Unidas (ONU) sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, na qual foi estabelecida o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. E também a Jornada Internacional de Educação Ambiental, no Fórum Global paralelo a ECO-92(ECODEBATE, 2021).

No ano de 1995 aconteceu o Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, Guadalajara, México. E no ano de 1997 foi realizada a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, na cidade de Thessaloniki, Grécia (ECODEBATE, 2021).

No ano de 1999 foi instituída no Brasil a Lei nº 9.795 em 27 de abril de 1999 a Política Nacional de Educação Ambiental, como também foi criada a Portaria 1648/99 do MEC instituindo o Grupo de Trabalho com a presença de representantes de todas as Secretarias de estado de educação, promovendo discussões sobre a regulamentação da Lei nº 9795/99 e o MEC instituindo o Programa PCNs em Ação atendendo às solicitações dos Estados. Assim o tema Meio Ambiente foi reconhecido como um dos temas transversais que serão implementados no ano 2000.

Os temas que abordam valores referentes à cidadania são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Educação e Pluralidade Cultural (MENEZES, 2021).



Figura 2: Temas Transversais. Fonte: (MENEZES, 2021).

Em junho de 2002 foi implantada a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.

“A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. Em termos de educação, essa perspectiva contribui para evidenciar a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da corresponsabilidade, da solidariedade e da equidade” (BRASIL, 2000, p 19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) tecem orientações que consideram o Meio Ambiente como tema transversal e que devem ser inseridos em todas as fases da vida dos alunos assumindo característica de ser interdisciplinar.

Em 2010, a Educação Ambiental mereceu destaque na aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) através de um currículo com um olhar para a sustentabilidade, informando que, desde os primeiros anos escolares, os educandos devem ser incentivados e estimulados para à preservação e ao cuidado com a natureza, pois é nessa fase de desenvolvimento cognitivo que:

“Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (BNCC, 2010, p.59).

Ainda segundo a BNCC é durante o Ensino Fundamental que também são contemplados:

“O incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais, para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro” (BNCC, 2010 p.327).

No ano de 2012, no Brasil, ocorreu a criação da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, por meio da resolução 02, em 15 de junho de 2012, (LDB. 9.394/96) e o Programa Nacional de Meio Ambiente (PNMA), instituído pela Lei Federal nº 6.938/81.

Em 2012, aconteceu a Rio+20 no Rio de Janeiro entre os dias 13 a 22 de julho de 2012 na qual foi elaborado o Plano de Ação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que inclui a formação de uma Rede Planetária de Educação Ambiental. a Conferência Internacional de Educação Ambiental:

Em 2022 foi realizada a Conferência Internacional de Educação Ambiental – CIEducA com a presença de grandes referências na área de educação com discussões e reflexões sobre as práticas da educação ambiental no Brasil, avaliando a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), perspectivas e estratégias futuras

### 3.1.2.

#### **Confluências da causa ambiental e da causa indígena no Brasil**

As confluências entre a causa ambiental e a causa indígena refletem o apreço, o respeito e o equilíbrio, que os indígenas têm em relação à natureza. A terra é o substrato maior que os remetem a ela como a grande mãe, o grande ventre.

Há um lastro histórico de terem manejado os recursos naturais com baixíssimo impacto, não alterando os princípios de funcionamento da fauna, da flora, do solo, do ar e das águas. Possuem consciência da sua dependência ambiental e cosmológica de preservação das florestas.

Segundo Maníglia (2011) o uso comum da terra com sua distribuição igualitária é essencial à sadia qualidade de vida. No entanto, no tempo presente é preciso potencializar as chances dos indígenas equacionarem favoravelmente o domínio de terras extensas com baixa demografia, porque sua terra é estoque da biodiversidade dos ecossistemas.

São os povos indígenas os que mais possuem expertise sobre os bens naturais e dos processos ecológicos que proporcionam condições para realizar atividades em consonância com a conservação ambiental, buscando sempre uma relação harmoniosa e equilibrada com o meio ambiente em que são barradas tecnologias predatórias como o monocultivo e como os projetos que pretendem incidir sobre as áreas que habitam como garimpo e extração de madeiras.

Cavalcante (1999) assinala que as tecnologias indígenas são sustentáveis e apropriadas para a extração, utilização e manutenção dos recursos naturais. Somente retiram da natureza alimentos necessários para a sobrevivência. A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco), reconhece que “o respeito aos conhecimentos, às culturas e às práticas tradicionais indígenas contribui para o desenvolvimento sustentável e equitativo e para a gestão adequada do meio ambiente”. Os saberes indígenas são resultados do que vêm se acumulando e desenvolvendo ao longo de gerações. São aliados às boas práticas do manejo vegetal, da agroecologia com cultivos naturais e das culturas vegetais com conservação do solo. Com suas práticas asseguram o respeito ao meio ambiente, salvaguardando-o com o cuidado.

A defesa das terras é a forma de gestão de seus territórios, são eles os maiores e melhores guardiões da floresta. Com sua defesa à natureza, os povos indígenas têm evitado de maneira

mais efetiva o desmatamento das florestas. Por isso, a demarcação de suas terras deve ser objeto de política pública sagrada como mecanismo de proteção das áreas florestais.

Para Fiorillo (2006), os indígenas e o meio ambiente formam uma díade de preservação para a vida presente e para as futuras gerações. A cultura e tradição intergeracional indígena estão diretamente relacionados ao meio ambiente, ao cultivo e à subsistência, tendo a terra como a mãe que fornece os frutos, alimenta o povo, proporciona a vida e o bem-estar da tribo. Sarreta (2007) corrobora com esse pensamento ao narrar que a comunidade indígena tem uma atenção especial para com o meio ambiente.

Nesse sentido, investir nos direitos coletivos da terra, promover o manejo florestal comunitário e a governança territorial tem a ver com marcos legislativos, demarcação e mecanismos para a governança dessas áreas. As práticas de manejo tradicional que os povos indígenas desenvolveram para cuidar das florestas, e que devem ser utilizadas, apoiadas e financiadas para que ajudem a reduzir o desmatamento e a proteger a mata.

### 3.2.

#### **Educação Escolar Indígena no Brasil**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996), através do Artigo 26º: assevera que o curriculum do professor para o ensino básico foi elaborado por uma base nacional comum, e precisa ser implementado nos sistemas de ensino e estabelecimento escolar, através de bases diversificadas, considerando as especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia bem como do público-alvo.

“Apesar de não serem "naturalmente ecologistas", os índios têm consciência da sua dependência – não apenas física, mas sobretudo cosmológica – em relação ao meio ambiente. Em função disso, desenvolveram formas de manejo dos recursos naturais que têm se mostrado fundamentais para a preservação da cobertura florestal no Brasil” (BONIN,2010, p.54).

Sendo assim, a EA é possivelmente fácil de ser disseminada na EI, uma vez que a visão dos índios como homens "naturais", é percebida através de atitudes como atores inatos da natureza, permeada por uma concepção de natureza advinda do mundo ocidental moderno, onde se verifica a natureza como alguma coisa que se deve permanecer intocada, alheio à ação humana (MELIÁ *apud* LUCIANO, 2011).

As primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil ocorreram após “à consolidação do empreendimento colonial português. Isso não quer dizer que os povos

indígenas não tivessem seus processos próprios de educação, antes da chegada dos portugueses” (MELIÁ *apud* LUCIANO, 2011).

A educação tradicional das sociedades indígenas, passa sofrer interferências profundas a partir do contato com a sociedade nacional, particularmente por meio da Escola, que ao longo da história sempre se apresentou como um veículo poderoso de aceleração desse processo de mudanças socioculturais. Na atualidade o esperado, é que este mesmo espaço (a escola) escute a voz das próprias comunidades indígenas e que deverá assumir uma função contrária à da escola do passado, de caráter integracionista. A Escola Indígena atual deve funcionar como espaço de ensino e aprendizagem, mas considerando os anseios de cada comunidade e povo (ABRANTES, 2005).

A Unesco já em 1953, declarava a importância do uso da língua materna na educação escolar e iniciava uma série de reorientações nos paradigmas e fundamentos políticos e técnicos que ajudaram a reformular os discursos oficiais a respeito da educação escolar para sociedade indígena (MELIÁ *apud* LUCIANO, 2011).

No ano de 1973, através do Ministério do Interior (Lei nº 6.001, artigos 49 e 50, 1973), as escolas nas aldeias foram asseguradas e orientadas para o ensino da língua, respeitando a especificidade de cada grupo em relação ao seu falar, concomitante ao português, nos processos de alfabetização. A referida lei, assegurou também, que a educação do indígena seria orientada para a integração na comunhão nacional, mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais, sendo implantado nesta época, o cargo de monitor bilíngue (BRASIL, 1973, p.06).

A legalização referente à educação diferenciada e bilíngue é assegurada pela Constituição Federal de 1988, garantindo assim, o respeito às línguas maternas e “processos próprios de aprendizagem”. Assim, em seu art. 210, § 2º. “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988.p.23).

Corroborando com o exposto acima a Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013, p.32) afirmam que:

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Trazemos aqui as palavras de um Xamã Yanomami que tão bem traduz os saberes indígenas:

“Chegou a hora: temos a obrigação de levar absolutamente a sério o que dizem os índios pela voz de Davi Kopenawa – os índios e todos os demais povos menores do planeta, as minorias extranacionais que ainda resistem à total dissolução pelo liquidificador modernizando do Ocidente. Para os brasileiros, como para as outras nacionalidades do Novo Mundo criado às custas do genocídio americano e da escravidão africana, tal obrigação se impõe com força dobrada”. (KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce, 2015, p. 15)

Avançar na implementação desses princípios, para que se possa estabelecer no Brasil uma Educação Escolar Indígena que respeite e concretize a etnoeducação, é trazer para o centro das políticas públicas a implementação da Educação Ambiental com a sustentabilidade ensinada e vivida por esses povos tradicionais, interlocutores e referências como educadores orgânicos.

### 3.2.1.

#### **Concretizar a etnoeducação – ensinar e aprender com o ensino indígena**

A educação catequizadora, desde os primórdios da colonização, aconteceu com o intuito de aculturar e “civilizar” os indígenas brasileiros nos padrões europeus. No entanto, coerentes com suas cosmologias, esses povos mantiveram um modo próprio de educação fiel à sua origem, originalidade e raízes. Estamos no processo de questionamento a essa ação e de revisão a todo um processo que não considera os povos originários dessa terra (VASCONCELOS *et al*, 2006).

Acredita-se que a escola como instituição a bem coletivo, aliada ao processo ensino e aprendizagem tem uma ação desafiadora para o professor e também para os alunos. Em virtude de múltiplos, plurais e complexos fatores, o professor não pode estar ou ser enfraquecido em seu papel. O estímulo à docência deve ser objeto de políticas públicas que não desautorizem esse docente do seu significado social e, por esta razão ficar limitado e não exercer na plenitude sua competência professoral (MELIÁ *apud* LUCIANO, 2011). É nesse contexto que a formação de professores é fundamental e se faz necessária para recuperar nossa responsabilidade com os povos e nações originárias dos quais herdamos músicas, danças, arte plumária, cestarias, cerâmicas, tecelagem, pintura corporal, ritos, manejos sustentáveis nas plantações e colheitas, a rede, a canoa e a jangada. Deram origem a muitas palavras do nosso vocabulário. E com seus saberes expandiram o compêndio civilizatório com seus remédios naturais e sua cultura ancestral (MELIÁ *apud* LUCIANO, 2011).

O sujeito da aprendizagem, ainda que submetido às regras do *modus operandi* da escola, pode e deve pensar outras possibilidades e assuntos à sua formação. Assim, é possível trazer as sociedades indígenas ao processo de formação educacional, faz combinar espaços e momentos formais e informais com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido (BONIN,2010).

A educação do indígena acontece nas atividades diárias, nos seus rituais e comemorações, integrando, sobretudo, três círculos como sua língua, sua cultura e os seus parentescos. Seus alimentos são naturais e retirados da natureza. Tomam banho várias vezes por dia em rios, lagos e riachos. Caçam em grupos. Assim, sua educação inicia-se nas aprendizagens informais, constroem e criam em suas atividades coletivas. A partir disso, arquitetam seus próprios significados, reconstruindo o conhecimento acumulado pelas gerações, dando-lhes um significado singular para construir a etnoeducação, ou seja, uma educação verdadeiramente indígena (MELIÁ *apud* LUCIANO, 2011).

Nesse contexto e tendo esse raciocínio por base, a proposta de uma escola indígena diferenciada apresenta-se ainda como um desafio a ser vencido pelas comunidades indígenas de modo geral. Uma provocação ao se pensar educação indígena é pensar na desconstrução dos modelos unívocos e etnocêntricos de educação, exigindo um novo pensamento, pois o que temos neles é uma proposta de educação para a alteridade, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e oportunidades, uma proposta democrática (BONIN,2010).

A educação escolar indígena é frisada na Constituição de 1988, nas leis nacionais e órgãos competentes, entretanto, ainda há muito que se fazer na prática em relação a todas as etnias de culturas diferentes. Não basta a lei prever ou garantir a posse dos territórios. O comprometimento em construir um currículo adequado para a escola indígena é o grande desafio para concretizar a etnoeducação, no que tange ensinar e aprender com o ensino indígena na sua interculturalidade. Como aponta Silva (2016, p. 5):

“A interculturalidade teve e tem tido seu lugar nas pautas políticas com o discurso de que seria um dispositivo de diálogo no empoderamento das minorias, onde estas no domínio de seus códigos específicos e dos códigos ocidentais poderiam pleitear seus espaços na sociedade e economia. Mas que empoderamento e que diálogo é este sem autonomia? Que diálogo é este que tem como premissa que o outro se curve aos conhecimentos que eu julgo importante? Que diálogo é este onde eu dou as cartas do funcionamento? Como eu proponho um currículo diferenciado e específico e em seguida eu aplico um exame em molde nacional para medir a qualidade desta escola?”

A urgência na formação dos professores vincula-se à perspectiva trabalhada acima, à formação de cidadãos que compartilharão a inclusão social e cultural dos saberes indígenas na sua enorme diversidade de nações. Para isso, rememoramos o censo demográfico de 2010

(BONIN,2010), em que a população indígena brasileira era de 817.963 pessoas, das quais 502.783 viviam na zona rural e 315.180 habitavam as zonas urbanas brasileiras. As comunidades indígenas estão espalhadas nas cinco regiões brasileiras, em todos os estados da federação, inclusive no Distrito Federal (DF). No entanto, a região Norte representa 37,4% do total (BONIN,2010).

A Constituição Federal de 1988, mudou a realidade para os indígenas que se tornarem valorizados de acordo com suas diferenças e com sua pluralidade étnica, linguística e cultural. Políticas e ações, baseadas em visões conceituais e jurídicas mais democráticas e respeitadas em relação à diversidade foram feitas, assegurando às comunidades indígenas o direito de preservarem as suas línguas e culturas, a viverem em suas terras e a terem, conseqüentemente, uma educação diferenciada.

Às comunidades indígenas, desse modo, foi assegurado o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, de acordo com a legislação nacional que estabelece as bases da educação escolar indígena brasileira. A LDB - Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação apresentou os desafios da política indigenista brasileira. Na área de formação de professores, fortalecer as licenciaturas interculturais indígenas, é outro desafio que poderá contribuir para melhorar o acesso como meio de suprir a dificuldade que eles têm em se manter nas cidades ao longo do seu período de curso (BRASIL,1996).

Sendo a educação escolar indígena uma modalidade da educação básica a recuperação de suas memórias históricas, reafirma suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências. Para que isso aconteça de forma plena é necessário que as comunidades indígenas ampliem o número de professores formados para trabalhar na rede escolar por meio do ensino superior, com a criação das licenciaturas interculturais indígenas.

Outro grande desafio é o desempenho dos diferentes agentes no sistema escolar para a educação indígena, desde a efetivação dos planos políticos e pedagógicos estabelecidos pelas redes municipais e estaduais, o desempenho dos agentes em cada contexto escolar, o incremento de políticas mais efetivas para a educação escolar indígena.

Como ressalta Sobrinho *et al* (2017), as escolas indígenas não podem ser vistas como um conjunto homogêneo e singular, visto que elas possuem um histórico de implantação diferenciado em cada comunidade, pois são reivindicadas por seus povos a partir de interesses e necessidades distintos, como a interculturalidade e a diversidade linguística e cultural. Como nos dizem Faria e Oliveira (2012, p.91):

“Garantir soluções plurilíngues para uma região plurilíngue, garantindo, ao mesmo tempo, que as línguas indígenas não só não sejam deslocadas pelo português nos seus ambientes tradicionais de uso, mas ainda que sejam potencializadas como línguas de trabalho, como línguas de produção científica e como línguas de administração, para citar apenas alguns dos seus novos usos, em conformidade com a legislação vigente. Por isso, uma das tarefas da licenciatura é a da equipagem das línguas indígenas, tanto as das etnias presentes no curso, e na qual os alunos trabalharão nas suas respectivas comunidades (línguas de trabalho), como, e muito especialmente, das línguas cooficiais, que na licenciatura têm caráter de línguas de instrução. Por equipagem linguística entende-se a criação de instrumentos linguísticos capazes de propiciar, a estas línguas, variados usos em variados contextos, conforme forem exigidos pelas comunidades de falantes.”

Os Princípios da educação indígena, asseveram que entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais se destacam:

- Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres " e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar – determinadas qualidades;
- Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- Formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados, econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1988).

### 3.2.2.

#### A Formação de professores no Brasil

*Atravessei o rio a nado com a cabaça e a ciência*

*Eu cheguei agora no pé da jurema*

*Fragmentos do toré do povo Xukuru*

Esse toré cantado durante um ritual indígena mostra a ligação da força ancestral. Força essa que quando levada para a formação de professores, constrói um novo olhar para a causa indígena, trazendo à cena os debates sobre povos originários, a autonomia de suas nações, conquista da cidadania e a sustentabilidade ambiental que lhes é tão cara. Essa formação é fundamental para a preservação dos repertórios culturais das comunidades sobre os saberes indígenas e sobre a formação de professores indígenas (LIBÂNEO, 2001).

Essa formação é alimentada na pedagogia decolonial, que faz um estudo crítico do genocídio indígena e da tentativa do apagamento histórico desse povo. Essa pedagogia é pensada a partir dos territórios e suas culturas, a partir do outro, na sua relação com a ancestralidade e cosmologias. Na formação de professores, para se trabalhar os saberes indígenas, é indispensável romper a colonialidade, que dividiu, plantou ódio e preconceitos, inferiorizando e subalternizando culturas inteiras (LIBÂNEO, 2001).

Nesse rumo Walsh (2009) evidencia que a pedagogia decolonial é transgressora porque rompe com opressões, herdadas pela colonialidade. Ao refletir a vida indígena, as formas como as comunidades compreendem e vivenciam práticas educativas em seus territórios e escolas, pensamos suas atuações contrapondo aos modelos forjados por um conhecimento alicerçado no eurocentrismo.

Na intenção de se construir uma formação de professores que liberta, cresce, cada vez mais a demanda de incentivar estudos que tenham nas causas indígenas um aporte para repensar a sociedade, a sobrevivência da cultura ancestral, para uma convivência de respeito e harmonia aos direitos e saberes tradicionais.

Dessa forma, a formação específica para os professores atuarem no universo escolar propondo atividades que tratem da figura indígena no seu aspecto de reconhecimento e inclusão, está prevista na legislação educacional brasileira. Essa ação trata das dimensões interculturais com estratégias que aproximam o universo da aldeia com os conhecimentos no processo escolar (LIBÂNEO, 2001).

No processo escolar que trabalhe princípios herdados por culturas tradicionais, Libâneo (2001 p. 7) serve de base, ao assinalar que a “Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano”. E por ser assim, as diferentes culturas fazem parte do seu objeto de análise, pois trata de uma prática humana, social e ambiental que modifica a sociedade dando uma nova configuração à existência.

Tendo como princípio esse conhecimento, no processo educacional, seus sujeitos devem ter acesso ao conhecimento étnico, à cosmologia indígena, aos processos os quais povos indígenas têm sido negados, apesar de assumirem fundamental relevância para a sobrevivência da cultura de conservação e preservação ambiental (LIBÂNEO, 2001).

A formação de professores, nesse contexto, é essencial para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as referências, parâmetros, leis e decretos, proporcionando experiências que socializam a história, a cultura e o que já foi construído em aprendizagens específicas da cultura de cada povo que possibilite expressar a diversidade e pluralidade de suas culturas (LIBÂNEO, 2001).

A Formação de professores para a Educação Escolar Indígena é assegurada pela elaboração de alguns documentos que estão muito presentes nas discussões a respeito da elaboração do currículo escolar das escolas indígenas, regime de colaboração. Como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios, a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas, dentre outros. A cultura indígena é rica em conhecimentos que podem servir de motivadores de temas geradores para práticas educativas na escola, tais como a confecção de objetos utilitários e rituais, pintura corporal, festas rituais e atividades como a caça, a pesca, e as atividades de roça e de coleta (LIBÂNEO, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE), implantado em janeiro de 2001, direcionava para a sistematização e a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental. Em suas metas pautavam para o reconhecimento do magistério indígena, assim como a criação da categoria específica do magistério e a implementação de programas de formação continuada aos educadores indígenas (BRASIL, 2001).

Na Formação de Professores, a escola revê sistemas educacionais, princípios, racionalidade e valores que expõe nossas fragilidades, deixando claro a necessidade de reeducar o sistema com uma nova pedagogia (GADOTTI, 2009). Isso é essencial para a mudança em relação ao meio ambiente, para efetivação de um agir e refletir sobre o que seria bom na atuação ética, bem como no cumprimento das leis que regem a atuação sobre o meio ambiente. A EA refletida na Formação de Professores, do ensino básico mobiliza respostas carregadas de inquietações ambientais.

A Formação de Professores, ao trabalhar com EA, com concepções, práticas e políticas ambientais, revela as preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza

técnico-pedagógica. As questões sobre ações e políticas de formação, centram-se ora em torno das problemáticas de articulação entre teoria e prática, ora na busca da unidade/totalidade no processo dessa formação, e assim buscam a necessidade de integração dos profissionais da Educação (LIBÂNEO, 2001).

A construção do currículo segundo Monte (1993) deve ser coletiva e permanente no sentido de assegurar interesses imediatos e a longo prazo. Assim, é possível entender que a concepção de currículo é um grande caminho para a construção e reconstrução de conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas.

Destaca-se como importante a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluída pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008.p.1).

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008.p.1).

Na formação de professores o convívio com a natureza humana dos seres e com a natureza pujante em ambiente devem ser aliadas para esclarecer a dúvidas que ainda existem acerca do significado da educação indígena, merecendo uma discussão mais profunda. Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas - FPI, são também um rico instrumento e aporte para que questões sobre formação englobem a formação permanente nos saberes de formação do professor para causas indígenas, levando-o a conhecer as raízes de nossa sociedade, compreendendo as relações entre os e suas culturas, os conhecimentos tradicionais, os saberes específicos e interculturais (LIBÂNEO, 2001).

A implementação de projetos escolares que trabalham com a cultura das populações indígenas brasileiras no processo da formação de professores não pode ter os mínimos vestígios

do que foi investido no Brasil colônia, quando o objetivo foi o de integrar os indígenas à sociedade, negando-lhes a sua própria cultura e modo de vida. Muito pelo contrário, a compreensão é da riqueza que as culturas originárias possuem e enriquecem o repertório cultural de nossa sociedade (REIS,2015).

De nenhuma forma a educação indígena pode ser tratada meramente como sendo objeto opcional da educação informal. Ela deve ser considerada no seu aspecto formal informal e não-formal. Ela traz a marca por ações pedagógicas na perspectiva de cunho emancipatório, que para além dos aspectos históricos, considera e serve de instrumento de valores que revelam as identidades diferenciadas, a perspectiva da integração. Traz à tona, características de uma escola comunitária que traz para o debate os problemas atuais e práticos num enfrentamento ancestral. Procura abordar temas como a identidade formadora de diferentes povos, trazendo elementos que são caros como a inclusão social, cultural, ambiental, educacional, a laicidade, liberdade de crença e a necessidade de formulação de políticas públicas educacionais específicas (LIBÂNEO, 2001).

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –9394/96, no seu Título VI – Dos profissionais da educação, no Art. 61 assevera que a formação de profissionais da educação deveria ter como fundamentos para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, nos incisos “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, Art. 61) e “II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, Art. 61).

Dessa forma, observamos a importância que assume o Art. 62 ao inferir que para atuar na educação básica os professores deveriam ser formados “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, Art. 62).

Deste modo, surge a busca por cursos de formação específica para professores indígenas e a procura por capacitação para gerenciar seus territórios e os desafios de um novo cenário de interdependência entre os povos indígenas e o Estado no Brasil. Para Souza Lima e Hoffmann (2004, p. 171) “há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior”.

Neste sentido, o Art. 61 da referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi alterado pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Com a alteração, no Art. 61 passaram a serem

considerados profissionais da educação escolar básica os que estão em efetivo exercício e são formados em cursos reconhecidos. No inciso I, se prevê que professores são os 25 profissionais “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”. O Art. 62 foi alterado pela redação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Essa Lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Ela prevê “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2009).

Por conta dessa evolutiva, para a formação de docentes, no ano de 2002 foi promulgado as Diretrizes Curriculares Nacionais, e posteriormente, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. E como desafio para essa formação estão presentes a proposta de currículos interculturais, diferenciados e bilíngues; inclusão de conhecimentos indígenas e conteúdos universais. O sistema escolar precisa adotar um ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de trabalhar as especificidades dos povos originários, considerando seus horizontes de análises e suas práticas comunitárias. Por isso o papel do professor é fundamental e importante. Pois aprender a aprender, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas faz parte de um processo de aprendizado rico e plural (LIBÂNEO, 2001).

Saviani (2013), identificou seis etapas da formação docente no Brasil: o ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890) onde prevalece o modelo das escolas normais; o estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), com a criação da Escola Modelo anexa à Escola Normal, destacando o modelo pedagógico-didático; a organização dos Institutos de Educação (1932-1939) que abrem uma nova fase na história da formação de professores no Brasil; a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971); e a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); o advento dos Institutos Superiores de Educação, Cursos Normais Superiores e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (1996-2013).

A história da formação dos professores explicita as mudanças introduzidas num quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. As políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2001).

No devir histórico desses destaques a importância da formação específica aliada à cultura geral, fica frisada como bem como propõe-se uma concepção orgânica da formação de

professores, baseada em uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores, bem como proporcione condições dignas para a carreira e ambiente de trabalho (LIBÂNEO, 2001).

Um dos entraves para a formação de professores é, portanto, a própria concepção de formação, bem como as políticas públicas pouco efetivas para o tema, aliadas à falta de valorização das licenciaturas e do professor e a complexidade crescente da ação docente (LIBÂNEO, 2001).

A formação de professores para nível de educação básica ainda hoje é um dos grandes desafios. Nóvoa (1999) no livro “O passado e o presente dos professores” trabalha a profissão Professor sob vários aspectos. No que diz respeito à sua formação cultural e ambiental, as novas demandas devem ser trazidas para o seio das discussões. Assim, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores com os temas que tangenciam a formação e participação humanitária dos sujeitos escolares. Rompendo com a lógica que delineou os currículos de formação de professores na racionalidade técnica, no paradigma positivista com técnicas e métodos de ensino baseados na transmissão dos conteúdos.

A função social da escola tem na formação de professores um aporte de transformação e mudança de concepção educacional, de emancipar socialmente e politicamente dentro da realidade social. Em Tardif (2002) essa concepção é consolidada quando os cursos de formação de professores oferecerem momentos significativos para apropriação de teorias e aprendizagens, apropriarem-se da práxis que será condutora do trabalho do futuro professor. Pode-se pensar neste processo pelo viés da "educação libertária", da educação como prática da liberdade que, centra-se em um processo de construção de estruturas cognitivas que propiciem dar sentido a realidade vivida, a nova leitura que o reposiciona no mundo como sujeito da reflexão sobre seu ambiente concreto, intervindo na realidade para mudá-la.

Nessa perspectiva, a práxis pedagógica ao ser realizada, faz lançar mão do conhecimento necessário à atuação social, que não represente o risco de reduzir a educação à escolarização. A FP é concretizada a partir da relação entre a ação e a reflexão se configurando enquanto uma práxis pedagógica. Como afirma Freire (1987), a utilização do termo práxis é proposta por entender que se “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). Ação-reflexão-ação leva a transformação. A práxis é então, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Para Borges *et al* (2012), a educação como uma fonte fecunda, tem na formação de professores elementos que comungam e ampliam ações para a mudança social, para o desenvolvimento da criticidade, participação e autonomia dos sujeitos. A construção de saberes e fazeres docentes, terá nas culturas originárias a inspiração e inovação para que as matrizes curriculares nos seus percursos formativos e curriculares possam trabalhar esse tema de forma mais aprofundada e ampla.

A superação da dicotomia entre teoria e a prática, é mais um passo a ser colocado na formação de professores. As escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente devem proporcionar vivências enriquecedoras e integradas às novas bases reflexivas acerca da sociedade. As redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais deverão dar maior organicidade à matriz curricular e aos processos formativos, repensando currículos e suas formas de implementação (LIBÂNEO, 2001).

O racionalismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas que regem o ensino dos saberes indígenas na FP. Assim, contribuir com os saberes que resgatam os aspectos simbólicos do conhecimento é garantir a fruição dos bens culturais e ambientais que constroem e consolidam a cidadania, legitimando práticas democráticas e includentes (LIBÂNEO, 2001).

A formação de professores ao apresentar métodos e como ensinar atribui um significado bem mais amplo, bem mais globalizante do mundo e das culturas que se entrelaçam nesse mundo. “Ela traz um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. (LIBÂNEO, 2001, p. 6)

Quando esse trabalho engloba os temas indígenas, os consolidam na experiência social da vida originária, e suas verdades fruto dessa experiência. Por isso cada povo deve ter autonomia para pensar sua educação no fortalecimento étnico, social e cultural e ambiental que esteja de acordo com a sua realidade e cosmovisões compreendida e vivenciada a partir da relação com a ancestralidade (LIBÂNEO, 2001).

A melhoria do processo de formação de professores carece de investimento, tempo, colaboração de todos, comprometimento de toda a sociedade e compreensão crítica das ações e das consequências do sistema educacional de ensino. Carece que realmente se prepare e forme professores, dotados de amplo e sólido conhecimento e humanização (LIBÂNEO, 2001).

Por fim, os países que estão trilhando o caminho de valorização da docência investem na excelência da formação com políticas e incentivos para atingir um alto desempenho dos professores com todos os assuntos que formam cidadãos melhores para o mundo no sentido da alteridade, empatia, compreensão da realidade, responsabilidade afetiva e educacional, com

maior diálogo entre teoria e prática. Ao analisar a legislação Nascimento *et al* (2010, p. 115) afirmam:

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”, etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças.

Neste sentido, Rezende (2007, p. 174) recomenda que o currículo escolar necessita ser instrumentalizado por “saberes e processos próprios de produção e recriação da cultura, tradições e línguas”. Deste modo, o currículo na escola indígena deve propagar uma educação diferenciada e com conhecimentos plurais na educação básica que obedeça aos anseios, costumes e valores da população.

### **3.3. Saberes indígenas e sua essencialidade para a educação, cultura e ambiente**

*Nossas matas têm ciência, eu vou mandar chamar!*

*O Mestre Rei do Orubá e o cacique de Alencar.*

*Ponto do ritual do povo Xukuru*

Os saberes indígenas relacionam-se a um contexto social, ambiental, cultural e de práticas sustentáveis que envolvem todo o processo de sua ancestralidade, comprovada pelo conhecimento tradicional, pelo conjunto de conhecimentos, pelos diferentes modos de fazer, criar e viver, com memórias orais resgatadas de geração em geração. Estão ligados ao respeito à biodiversidade, aos saberes das crenças milenares, as mitologias e tradições postas em convívio comunitário. São saberes que reafirmam identidades étnicas, corporais, rítmicas, verbais e sua cosmogonia. Reafirmam a interculturalidade, o bilingüismo, o multilingüismo, a especificidade, a diferenciação e suas singularidades (SILVA, 2016).

As muitas nações indígenas que habitavam e habitam o território Brasil, vivenciavam formas de vida e de educação, tendo como princípio a oralidade e a coletividade. Por volta do ano 1500, estima-se que havia mais de mil nações, com uma população que podia variar de 3 milhões e meio a 5 milhões de habitantes” (REIS,2015). Esse número foi infinitamente diminuído pelos avanços do colonialismo. E muitas nações foram extintas. Somente na Constituição Federal de 1988 se reconheceu os direitos dos indígenas resultando num amplo

debate no âmbito da antropologia, com a adesão à teoria da diversidade cultural. Teve como agente catalisador a pressão do movimento indígena e por forças políticas progressistas. No Art. 231 os indígenas são reconhecidos na sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (REIS,2015).

O art. 215, § 1º, da Constituição Federal, ao declarar que as manifestações das culturas indígenas (ao lado de outras manifestações culturais) fazem parte do processo civilizatório nacional, promove a superação de uma concepção de civilização colonialista e de monismo cultural. Assim, a sociedade “pluralista e sem preconceitos” referida no preâmbulo da Constituição é a expressão do reconhecimento, em nível constitucional, do pluralismo cultural do Estado brasileiro, devendo ser respeitados, protegidos e promovidos seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições (BRASIL, 1989).

No mesmo sentido, a Convenção nº 169, aprovada em 1989, busca superar práticas discriminatórias que afetam os povos indígenas, determinando que os Estados reconheçam e respeitem os valores e as práticas dos povos indígenas e tribais (art. 5º), que terão o direito de definir suas próprias prioridades no processo de desenvolvimento (art. 7º) e seus costumes e suas instituições (art. 8º). A Parte VI da Convenção trata da educação e dos meios de comunicação, inclusive com a previsão de o direito desses povos criarem suas próprias instituições e seus sistemas de educação (art. 27.3), e a transferência progressiva da execução dos programas educacionais (art. 27.2). Ela trata da situação de milhares de nações indígenas, localizadas em quase uma centena de países. Com diversas línguas, culturas, práticas de subsistência, pensamentos, saberes e conhecimentos (BRASIL, 1989).

Os saberes indígenas se apresentam como uma das culturas mais atraentes para a formação do povo brasileiro e estão resguardados pela Lei 11.645/2008. Essa lei traz a obrigatoriedade do ensino da história indígena nas disciplinas que fazem parte do currículo, tanto do ensino fundamental como do médio em todas as escolas do Brasil (BRASIL,2008).

O Estatuto do Índio (BRASIL, 1988) estabelece a proteção das comunidades indígenas e dos seus direitos. Assim, estender aos índios os benefícios da legislação comum, sempre que possível a sua aplicação; presta assistência aos indígenas e às comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional; respeita e proporciona aos indígenas meios para o seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição assegura aos indígenas a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência; garante aos indígenas a permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso; respeita, no processo de integração do indígena à comunhão

nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes; executa, sempre que possível mediante a colaboração dos indígenas, os programas e projetos tendentes a beneficiar as comunidades indígenas; utiliza a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do indígena, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento; garante aos indígenas e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes (BRASIL, 1988).

O Estatuto do Índio define, ainda, que “Comunidade Indígena ou Grupo Tribal” é um conjunto de famílias ou comunidades índias – quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, entretanto, estarem neles integrados (LESCANO, 2016). Deste modo existe:

“A necessidade do diálogo intercultural, mas que seja também a partir da referência dos povos indígenas, porém não mais como processo colonizador e, portanto, afirma: O campo cosmológico tradicional é vasto e verdadeiro, infelizmente os outros conhecimentos devastaram por meio de diversos mecanismos. E agora precisa ser refortalecida por meio de novos instrumentos que se estabeleceu no contexto, porque é os conhecimentos tradicionais que mantem a diferença no sistema cultural, mas também precisa ser considerado que o conhecimento tradicional não é mais o único conhecimento que permeia na vida do Guarani.” (LESCANO, 2016. p. 45)

Aos indígenas também se aplicam os direitos da cidadania como sujeitos de todos os direitos civis e políticos. A cidadania está relacionada a um conjunto de direitos que possibilita a participação ativa na vida e no governo de seu povo. Ser cidadão é, pois, estar incluído socialmente. É ser respeitado nos seus usos, costumes e tradições. As comunidades indígenas demonstram que a consciência e conhecimento caminham no aprofundamento dos direitos e garantias de suas terras como posse permanente e do direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades existentes nas terras em que habitam. Tais terras são consideradas bens inalienáveis da União, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (BRASIL 1988).

Os saberes constitutivos dos povos indígenas têm nas riquezas naturais o reconhecimento de suas capacidades de respeito ao viver e obter meios de subsistência que não agriam e dilapidam o meio ambiente. Deve-se ter atenção que as áreas reservadas não se confundem com as áreas já ocupadas pelos indígenas. Compõe esse patrimônio indígena as

terras pertencentes ao domínio dos grupos tribais ou comunidades indígenas; o usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades existentes nas terras ocupadas por grupos tribais ou comunidades indígenas e nas áreas a eles reservadas; os bens móveis ou imóveis, adquiridos a qualquer título (REIS,2015).

Nesse sentido, as riquezas do solo, nas áreas indígenas, só podem ser exploradas pelos povos originários. O corte de madeira nas florestas indígenas, consideradas em regime de preservação permanente, está condicionado à existência de programas ou projetos para o aproveitamento dessas terras para a exploração agropecuária, na indústria ou no reflorestamento (LESCANO, 2016).

Importante perceber que o Estatuto do Índio, no que se refere à Educação e Cultura é assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão. E que o sistema nacional de ensino é estendido com foco na integração e na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade, garantindo a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação (BRASIL,2006).

A construção dos saberes indígenas tem como base sua história, memória coletiva, mitologia, cosmogonia e fantasias pessoais estabelecidas por meio do convívio coletivo. A educação indígena é direito a todos os povos e em todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. Na sua própria cultura e em seu próprio idioma (LESCANO, 2016).

A partir da introdução de um novo modelo de educação nos territórios indígenas, as concepções e paradigmas de educação vivenciados por cada povo foram sendo silenciados e subalternizados. Enquanto que a educação escolar passa a ser considerada superior, se configurando enquanto único modelo válido e capaz de produzir e reproduzir um conhecimento também considerado válido e superior aos demais (REIS,2015).

Como afirma Freire (2004), as escolas, além de servirem para a negação da identidade, também contribuíram para o desaparecimento de inúmeras línguas maternas: Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos do sistema educacional. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 23).

A Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991, expressa o direito dos indígenas a uma educação de qualidade, laica, diferenciada, bilíngue, com conteúdos

curriculares e material didático adequados e com o funcionamento de escolas indígenas no interior das áreas indígena (BRASIL,1991).

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, deve ofertar educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, recuperando memórias históricas; reafirmando identidades étnicas; valorizando suas línguas e saberes; garantindo acesso às informações, conhecimentos e educação intercultural que fortaleça os povos indígenas e o respeito aos seus usos, aos seus costumes, às suas tradições e aos seus saberes (LESCANO, 2016).

Os saberes indígenas estão também pautados na literatura brasileira. Desde a carta de Pero Vaz de Caminha, passando em tempos diferentes por José de Anchieta, Antônio Vieira e Basílio da Gama, Gregório de Matos, Gonçalves Dias, José de Alencar, Bernardo Guimarães, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Raul Bopp, Manoel Cavalcanti Proença, João Guimarães Rosa, Antônio Callado e Darcy Ribeiro, o que permite compreender a representação do indígena na formação do imaginário brasileiro. Mas em que pese essa as referências, foram excluídas as materialidades literárias dos seus saberes produzidas pelos próprios indígenas, como por exemplo, os cânticos em rituais, as danças, o artesanato, a arte, a medicina indígena, à mitologia, os ritos religiosos, ou as histórias transmitidas de geração a geração – até outras formas de expressão (LESCANO, 2016).

Nesse rumo, cabe pensar a escolarização colonialista que por muitos anos foi impingida com um “currículo oficial” na grande massa das escolas brasileiras não indígenas que obscurecem os saberes indígenas, tornando-os alegorias de uma história num raso entendimento e imaturo olhar que em vez de trabalhar saberes como conjunto de características culturais, organizacionais, ambientais e coletivas de um povo, realiza um processo de transmissão mecânica de conhecimentos deslocando a comunicação e sectarização saberes (LESCANO, 2016).

Os saberes indígenas relacionados à preservação do ambiente tratam a natureza e seus recursos na sua plena responsabilidade de manutenção da vida. As montanhas, os rios, o solo, suas pequenas lavouras, compõem sistemas de manejo que preservam a natureza, reduzindo a erosão, conservando a água, causando menos impactos e diminuindo o risco de desastres ambientais. Nas suas pequenas criações criam seus gados pastando e cultivando de forma sustentável, preservando a biodiversidade das pastagens e as necessidades do solo. Infelizmente, são apenas 5% da população mundial, são as nossas guardiãs. De acordo com a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, existem 28% de áreas florestais no planeta preservadas ecologicamente na sua biodiversidade por povos originários e

por agricultores sustentáveis que trabalham com saberes indígenas de sustentabilidade. Dessa forma, as práticas agrícolas dos povos originários possuem técnicas agrícolas adaptadas a diferentes ambientes, como terraços para evitar a erosão do solo ou jardins flutuantes para fazer uso de campos inundados (ONU, 2017).

Esses saberes são cultivados por estarem extremamente ligados à natureza e aos estilos de vida indígenas de preservação do solo, da diversificação das dietas com ervas, arbustos, grãos, frutas, animais e peixes que podem não ser bem conhecidos e usados outras partes do mundo, que não desertifica o solo com monoculturas. Os povos indígenas cultivam um conjunto de espécies nativas de culturas e uma série de variedades que são melhor adaptadas aos contextos locais. São resistentes a secas, altitudes, inundações ou outras condições extremas. Os territórios indígenas abrigam 80% da biodiversidade do planeta. Por isso, a FAO considera os povos indígenas os maiores preservacionistas da Terra (REIS, 2015).

Seus manejos enaltecem a sustentabilidade no cuidado com os recursos naturais como entidade viva, dotada de um "sopro vital" e de um "princípio de fertilidade" de origem mítica. Os saberes indígenas mostram a consciência cosmológica em relação ao meio ambiente. Suas terras demarcadas, se não invadidas por grileiros, garimpeiros, traficantes de fauna e flora, funcionam como oásis florestal (VASCONCELOS, 2006).

Quando um índio diz que a própria terra é sagrada, não é força de expressão. Muitos povos indígenas acreditam em deuses e seres mitológicos ligados a elementos da natureza, e o território é o espaço físico onde essas divindades se manifestam. Ou seja: a terra não é apenas o lugar onde os índios moram. O relacionamento que também envolve o afeto, faz com que os indígenas vivam uma relação mais próxima e sagrada, como se a terra fosse a grande mãe (VASCONCELOS, 2006).

A relação entre violação de direitos socioambientais, saúde coletiva, manutenção da biodiversidade e espiritualidade com a necessidade de a humanidade repensar o atual modelo de desenvolvimento predatório, que inclui a ação violenta em relação à natureza e aos povos e territórios indígenas (VASCONCELOS, 2006).

### **3.3.1.**

#### **Por que defender o saber indígena?**

Na Constituição brasileira reza que a responsabilidade de defender judicialmente os direitos indígenas é atribuição do Ministério Público Federal (Art. 129, V). Isso se baseia na

lógica dos direitos civis de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos)

A DUDH torna inteligível o porquê defender o saber indígena, principalmente quando remete à dignidade que, acompanhada da liberdade e igualdade de todos os seres humanos, é direito inalienável de todas as culturas e nações humanas para manterem sua cultura, seus saberes e seus fazeres em direitos como cidadãos de um mesmo planeta e de um mesmo mundo.

Os direitos humanos garantidos aos povos originários têm na ONU seu aporte por reconhecer não somente os direitos indígenas no direito internacional, mas colado a isso, reconhecer os saberes que esses povos trazem com seus conhecimentos milenares que foram experienciados de geração em geração (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou, em setembro de 2007, a DDPI - Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas - que reconhece as graves injustiças sofridas pelos povos indígenas no passado e no presente. Reconhece a subtração desses povos pelo genocídio colonizador, pela usurpação de suas terras, territórios e recursos. Tudo isso resulta no impedimento destes povos exercerem livremente “seu direito ao desenvolvimento, em conformidade com suas próprias necessidades e interesses. Ela não limita as condições de garantia ao exercício de sua autodeterminação” (REIS, 2015. p.12).

Fatores como autonomia ou autogoverno, expõem a importância da liberdade de pensamento na concretização social e na ação coletiva dos povos. A existência coletiva dos indígenas deve ser sempre permeada pela atividade do pensamento livre no direito de “conservar e reforçar suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas sociais e culturais” (DDPI, Artigo 5). Aos Estados nacionais cabe estabelecer os mecanismos pelos quais a autodeterminação pode ser exercida dentro de seus territórios (ANJOS FILHO, 2013).

“Defender o saber indígena é estar a favor da educação representada pela cultura, ancestralidade e diversidade social, cultural e linguística de todos os povos que habitam o planeta Terra. É saber respeitar “usos, costumes e tradições” dos povos indígenas, o que implica em reconhecer a diversidade de concepções de vida, e de viver bem. Defendê-los porque os povos originários estruturam seus regimes e sua legitimidade com saberes e processos culturais sociais e históricos densamente diferenciados.” (BRAND, 2011, p. 208).

Os saberes indígenas produzem inovações e transmitem conhecimentos por meio de práticas específicas. Assim, tais saberes são densamente contextualizados com seu território, com sua relação com a natureza, sendo essa uma diferença fundamental entre as duas formas de conceber os dois conhecimentos. Se apresentam como uma das culturas mais atraentes para a formação do povo brasileiro. São resguardados pela Lei 11.645/2008 que assevera o caráter

obrigatório do ensino de história indígena incluso das disciplinas que fazem parte do currículo tanto do ensino fundamental como do médio em todas as escolas do Brasil (BRASIL, 2008).

Como uma iniciativa do Ministério da Educação, os saberes indígenas capacitam os professores com sua formação bilíngue ou multilíngue, em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas (BRASIL, 2008). Esses saberes visam suprir as necessidades e anseios do povo originário. Respeitar a sua religião, valores, tecnologias, derivam de um conhecimento comunitário prático e intenso originado a partir de milhares de anos de observações e experimentos empíricos que são repartidas e norteadas para garantir manter um estilo de vida específico (MANDULÃO, 2003).

Nos saberes indígenas em termos históricos constam o ato de se embelezar e pintar o corpo que é ligado, geralmente, a festas e ocasiões especiais. As pinturas femininas são especiais, mas como as dos homens, relacionam-se a determinados rituais ou ocasiões. A pintura no corpo e os adereços não se restringem somente para enfeitá-los, mas tem sempre uma representação simbólica. Eles pintam o corpo para enfeitá-lo e também para defendê-los contra o Sol, os insetos e os espíritos maus. Também para revelar a sua identidade, como está se sentindo e o que pretende (REIS, 2015).

De acordo com Mandulão (2003), as cores e os desenhos tem o sentido de professar mensagens:

- Caprichar na tinta, nas cores e nos desenhos garantem boa sorte na caça, na guerra, na pesca, na viagem. Cada aldeia e cada família desenvolvem padrões de pintura fiéis ao seu modo de ser.
- Nos dias comuns a pintura pode ser bastante simples, porém nas festas, nos combates, mostra-se requintada, cobrindo também a testa, as faces e o nariz.
- A pintura corporal é geralmente uma função feminina; a mulher pinta os corpos dos filhos e do marido. As cores e desenhos eles utilizam apenas e pigmentos vegetais como matéria prima, feita de jenipapo, carvão ou urucum. Assim como a pintura corporal, a arte plumária serve para se enfeitar, como mantos, máscaras, cocares, e passam aos seus portadores elegância e majestade.
- Os adereços com penas e plumas são muito especiais porque não estão associadas a nenhum fim utilitário, mas apenas a pura busca da beleza (MANDULÃO, 2003).

A escola na defesa da causa e dos saberes indígenas deve pensar em um currículo diferenciado que respeite as tradições, os fazeres, as artes e os saberes indígenas através de uma prática pedagógica que ofereça uma visão multicultural e comunitária abrindo para um campo de estudos no qual movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a

partir de uma outra lógica, priorizando o protagonismo indígena para a construção da autonomia e da sustentabilidade e de produção de identidades.

### 3.3.2.

#### **Questões nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Indígena.**

No período que marca a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 vemos o crescimento de muitas ações focadas na implementação do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, em todos os níveis de ensino. Toda essa mudança política e normativa rompe definitivamente com a expectativa de parte da população brasileira de que este debate nunca alcançaria a esfera pública e se transformaria em política de Estado. No entanto, embora essas mudanças e iniciativas sejam importantes, é preciso acompanhamento e discussão permanente sobre os entraves do processo de implementação, que tem se mostrado ainda bastante inicial. É nesse sentido que Ana Maria Monteiro e Amilcar Araújo Pereira, ao escreverem *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*, se questionam até que ponto rompem uma tradição inventada e instituída há cerca de um século sobre como ensinar história? Temos aqui uma inovação ou uma simples adequação a uma tradição?”

Diante da obrigatoriedade – objetiva – que trazem as Diretrizes, existem desafios teóricos, metodológicos e cotidianos, em que é necessário trabalhar numa perspectiva intercultural. Fleuri (2003) compreende intercultural como um campo de debates que envolve diferentes identidades étnicas, de gênero, de geração, de diferenças físicas e mentais, entre variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre esses processos identitários e socioculturais diferentes. A interculturalidade envolve mais do que a simples tolerância do outro. É preciso colocar-se no lugar do outro, em um processo autêntico de alteridade. Walsh (2009) traz como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

As Diretrizes, como um documento, já se constituem em um rico material a ser explorado pelos professores, ao trabalhar com alguns princípios, como o de consciência política e histórica da diversidade e permite alargamento e ação interdisciplinar, já que o professor que não é especialista em História da África pode trabalhar em prol de uma educação étnico-racial

procurando adotar posturas emancipatórias e realizar atividades com essa intenção. O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos – orienta para, entre outras coisas, romper com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas. O terceiro princípio – ações educativas de combate ao racismo e discriminações – encaminha, de início, para a conexão de objetivos, estratégias de ensino (REIS,2015).

Numa análise do documento, nota-se que estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. Ou seja, é preciso repensar a cultura da escola em que ainda prevalecem conhecimentos universais que desprezam conhecimentos e saberes locais, deixando-se de perceber o outro em suas particularidades e culturas próprias.

O estabelecimento de um modo pragmático de dever, com uma perspectiva de “respeito ao próximo” sem se problematizar que as diferenças culturais existem, mas que as da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena são fruto de um processo de acirramento de desigualdades produzidas por um sistema de opressão precisam estar expressos. As reproduções acríticas de tais imagens descontextualizadas produzem uma série de implicações para as sociedades indígenas atuais e para as lutas do movimento negro como um todo, tendo em vista que a política indigenista e racista. Essa consideração reveste-se de significação crucial no tratamento dispensado ao indígena e ao negro na educação brasileira, visto que o que prevalece são estereótipos e desinformação (REIS,2015).

Considera-se que a articulação entre a história indígena e o seu ensino na educação básica, mobiliza a definição do que é conhecimento válido a ser ensinado nas escolas, em meio às demandas por direitos que marcam a nossa contemporaneidade. Quais debates do campo curricular fazem emergir a temática indígena? Em quais pautas política e epistemológica esta temática está sendo tratada no campo educacional?

A democratização da educação brasileira difundida em ideia, discurso, narrativa há três décadas (desde a CF de 1988) nos revela desafios desde que o sentido democrático visto no acesso e expansão toma tónus e tentativa de alcance real, no entanto, alguns entraves são encontrados, principalmente no que se refere ao ensino básico, e estritamente como tratamos nesse ponto: Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena. Se levamos em conta a democratização, a levamos num sentido presente, em que indígenas e negros devam ser respeitados não somente em seus direitos históricos, não são elementos sociais despidos de contemporaneidade (BRASIL, 2009).

Em relação à história indígena escolar, Domingues e Gabriel (2018) afirmam que devemos nos inscrever no desafio político de desestabilizar hegemonias e recolocar no jogo da definição a história indígena escolar no âmbito da história nacional, numa pauta antiessencialista, pensar em currículos escolares numa perspectiva que busca enfrentar concepções essencializadas das identidades indígenas, buscando uma noção de diferença constituída no jogo político.

Iara Tatiana Bonin (2010) ressalta, ainda, a inclusão da temática indígena na grade curricular e a circulação de diferentes materiais nas escolas “para “dar a conhecer” a vida destes “outros” pode resultar na circulação de narrativas diferenciadas sobre os povos indígenas, trazendo visibilidade. Assim, nosso entendimento e nossas histórias se tornaram plurais, realçando diferentes vozes, dentre as quais as vozes dos próprios interlocutores indígenas. Porém de forma vinculada ao discurso comemorativo ou como celebração da diversidade, o efeito desta circulação de saberes será “a inclusão como estratégia de legitimação e de consequente exclusão”.

Assim, de acordo com Tomaz Tadeu Silva (1999), a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. A diversidade cultural é fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos. O exemplo também serve para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder.

Aníbal Quijano (2005) também nos abre para uma perspectiva de que os conteúdos propostos nas unidades temáticas e a forma em que estão organizadas no documento não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira. Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro-brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno.

Autores como Aníbal Quijano e Boaventura de Sousa Santos (2006) tem se dedicado a denunciar a epistemologia dominante que suprime os diferentes saberes produzidos do lado de cá do hemisfério, o hemisfério sul, denominando esses saberes de epistemologias do sul. Estes estudos dedicam-se a compreensão de como saberes particulares se constroem como universais e são reproduzidos como instrumentos de silenciamento e produção de subalternidades. As

expansões coloniais mantêm a perspectiva eurocêntrica na qual é reforçada que o principal motivo para a expansão foi buscar rotas mais curtas para o Oriente, acidentalmente, levou a “descoberta” e colonização da América. Novamente, Ramón Grosfoguel (2007) denuncia que, segundo esse ponto de vista, o sistema-mundo capitalista seria essencialmente um sistema econômico. Daí o conceito de capitalismo subjacente a esta perspectiva privilegia as relações econômicas sobre as relações sociais.

Nessa perspectiva, de acordo com Tomaz Tadeu Silva, a identidade e diferença são resultados de atos de criação, não são elementos da natureza, não são essências, não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. Mais que reconhecer, identificar, tolerar e respeitar, é preciso que os estudantes compreendam a construção histórica da diferença e a relação de poder que historicamente privilegiou um determinado grupo e subalternizar outros. Do ponto de vista intercultural, em nenhum lugar do mundo pode-se falar em cultura única e é preciso compreender que estamos todos imersos em uma multicultural. No entanto, no contexto brasileiro escolar, a cultura privilegiada tem sido a cultura europeizada e, por esse motivo, outras culturas têm sido silenciadas, invisibilizadas e menosprezadas.

Cabe o investimento, no sentido de radicalizar a crítica ao pensamento ocidental eurocêntrico, analisando seus efeitos sobre os processos históricos que produziram desigualdades na América Latina. Tema recorrente nas análises pós-coloniais, a temática da interculturalidade crítica, no quadro da crítica decolonial, mostrou-se igualmente profícua como uma das apostas teóricas nas análises que buscam fazer avançar os debates da diferença e da tensão universal e particular no campo curricular, neste caso, acerca da história indígena escolar no âmbito da história nacional (BONIN,2010).

Segundo o pensamento de Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão em “História da Educação” (2011). Por muito tempo, não se perguntou, por exemplo, sobre a educação dos negros, dos indígenas ou sobre as especificidades da educação feminina nos diferentes momentos do passado. Hoje, essas questões são fundamentais para o entendimento do que foi, do que é a educação brasileira. Mesmo assim muitos ainda não querem enxergar que são profundamente diferentes as histórias da educação do homem e da mulher, da criança e do adulto, do negro, do branco, do indígena e do judeu. Enxergar o “outro” continua exigindo um grande esforço principalmente para os que não ocuparam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história.

#### 4.

### Guia orientativo - Resultados e discussão

O produto do Mestrado Profissional em Ciências da Sustentabilidade foi um Guia Orientativo de Educação Ambiental, que traz atividades pedagógicas para aliar a Educação Ambiental aos saberes indígenas, apresentando sugestões que complementam o que pode ser trabalhado em sala de aula por professores da educação básica, abordando as questões ambientais de forma intercultural e interdisciplinar. As atividades propostas podem ser adaptáveis a qualquer disciplina e a qualquer faixa etária.

O Guia Orientativo de Educação Ambiental foi organizado em 6 seções, conforme a figura abaixo:



Figura 3: Organização do Guia. Fonte: (Autora, 2022).

Cabe ressaltar que um Guia é um manual que contém informações, instruções e conselhos de diversas naturezas. A palavra guia tem sua origem como forma derivada do verbo guiar, do latim “guidare”, com o sentido de servir de guia, de orientação (NUNES, 2004).

Neste contexto, esclarece que a Carta Magna da Legislação brasileira determina que sejam valorizadas as línguas, os saberes e as tradições indigenistas.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. §

2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Neste sentido, respeitando estes preceitos, o Guia Orientativo foi elaborado.

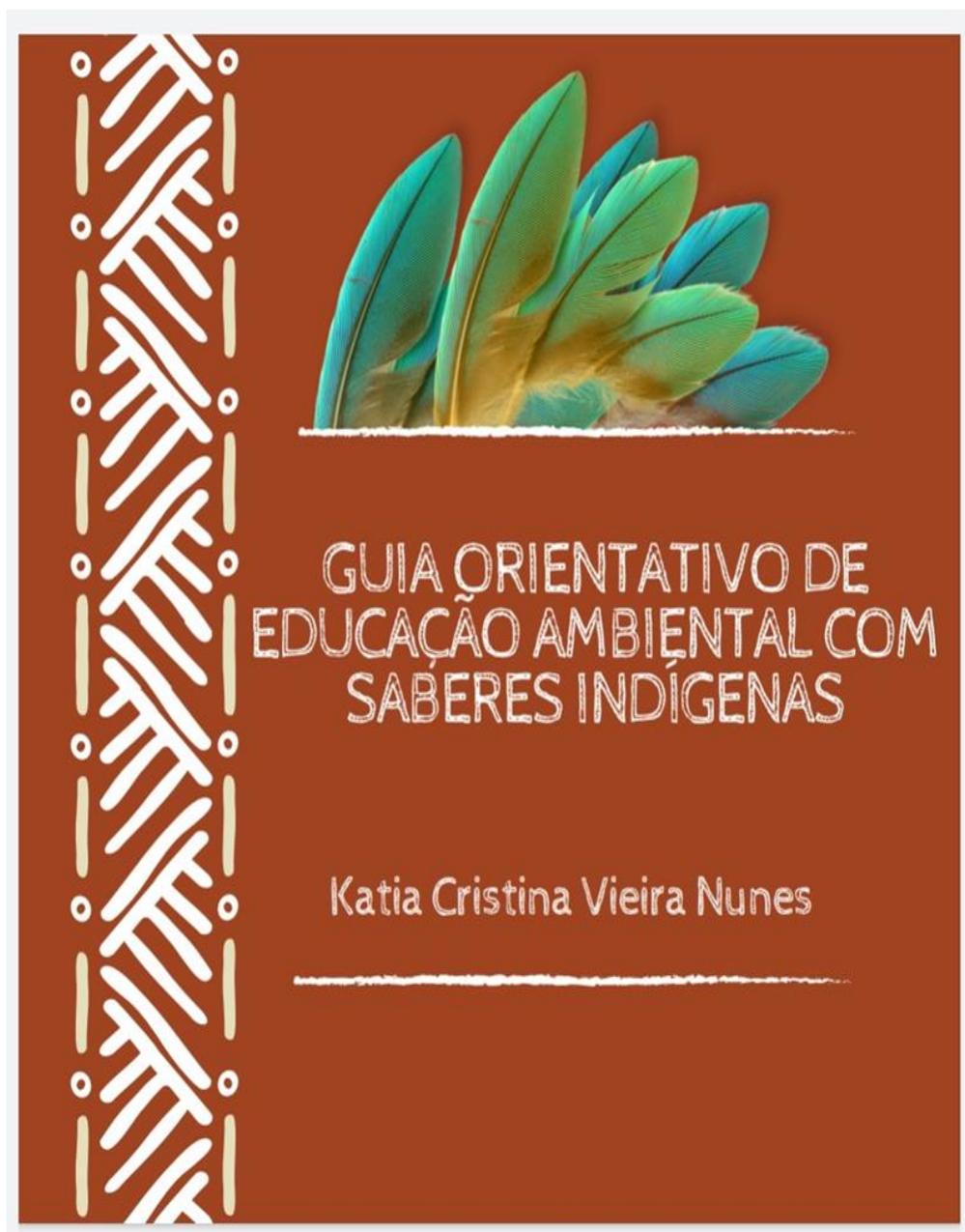


Figura 4: Capa do Guia. Fonte: (Autora, 2022).

O material foi elaborado de forma cuidadosa e criteriosa e tem como finalidade conscientizar os professores sobre os problemas ambientais, bem como ajudar a mitigá-los, buscando assegurar uma participação expressiva nas atividades, criação de conhecimento, construção de habilidades e promoção de boas práticas ambientais.

A Educação Ambiental vem conquistando espaço e tem representado um papel relevante nos últimos anos, principalmente em face à urgência em se resolver os graves problemas socioambientais e tem sido apontada como um meio de aprendizagem de como gerenciar e melhorar as relações entre a sociedade humana e o ambiente, de modo integrado e sustentável (ZANETTI, 2003, p.34).

Assim, o Guia Orientativo apresenta uma combinação entre teoria e prática, explanando os saberes tradicionais indígenas, em especial, sua ancestralidade e a relação com o meio ambiente, integrando-os aos programas de Educação Ambiental. Além de apresentar sugestões para o professor adaptar à sua disciplina, ou seja, são atividades adaptáveis a qualquer disciplina que o professor poderá utilizar ao preparar a sua aula.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, apresenta reflexões de cunho educacional com ideias básicas e sugestões de trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas. Buscando oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena voltados para os interesses e anseios das comunidades indígenas, levando em conta os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (BRASIL, 2005).

A Educação Ambiental inspirada nos saberes indígenas deve valorizar as atividades pautadas pelas culturas tradicionais sobre a preservação da fauna e flora, assim como outros recursos do meio ambiente como a água, ar, espaços de vida comunitária dentre outros. Neste sentido as atividades foram criadas. No Guia foram apresentados atividades gerais, jogos e brincadeiras que trazem os saberes ancestrais, a vida cotidiana indígena, as tradicionais cantigas, que carregam a energia dos reinos: vegetal, animal e mineral, e que transpassam no ensino essas importâncias para que sejam realizadas a partir das ações.

Conforme é possível observar na figura abaixo:

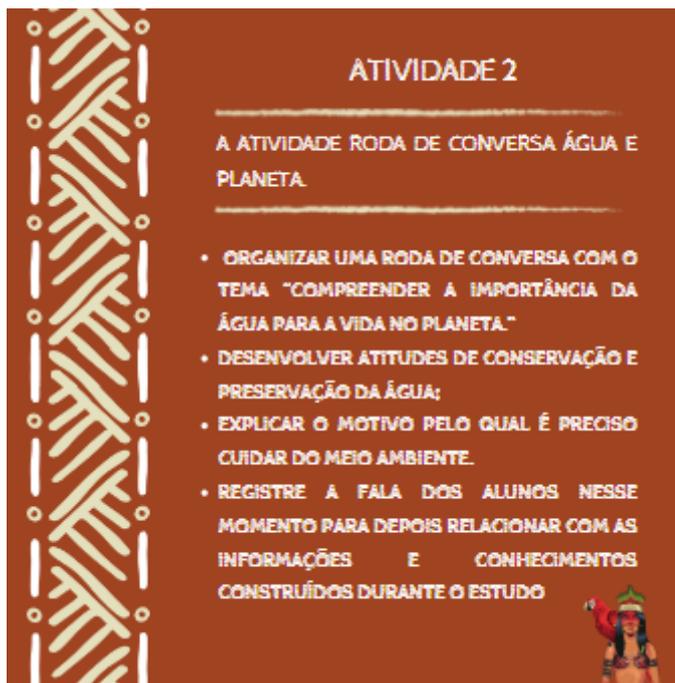


Figura 5: Atividades. Fonte:(Autora, 2022).

Então, ao longo do guia propositivo, a pergunta de como propor uma reflexão sobre os povos indígenas na escola, é respondida com trabalhos que demarcam a variedade de povos indígenas em nosso país, seus mitos e lendas, sua sonoridade, comidas, plantas medicinais, cerâmicas, máscaras, cestarias e arte plumária. Explore os brinquedos indígenas como peteca, bilboquê, pião, campainha e outros.



Figura 6: Atividades. Fonte:(Autora, 2022).

A elaboração do Guia permitiu compreender e integrar os conhecimentos necessários à formação continuada dos professores em relação ao meio ambiente e os saberes indígenas.

Uma vez que a Educação Ambiental, “transcende conceitos, integra áreas do conhecimento, assim pensar no papel da educação e, conseqüentemente, no papel do professor, que não pode limitar-se a transmitir conhecimento” (SOUZA, 2012, p. 45).

É nesse cenário socioambiental atual que se busca a compreensão da Educação Ambiental, bem como o seu envolvimento em ações que promovam hábitos sustentáveis no contexto da Educação Indígena.

Para finalizar, destaca-se uma reflexão sobre a importância de jogos e brincadeiras para o processo educacional, através da compreensão trazida por Vigotsky (2020) a qual a criança é movida pela atividade de brincar e que “por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência”. Também Brougère (1995) afirma que a brincadeira é uma atividade humana na qual as coisas tornam-se outras, ou seja, ganham novos sentidos.

Neste Guia acredita-se que os estudantes precisam criar, construir e desconstruir espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência. A observação de um carrinho de madeira feito manualmente por um carpinteiro, um brinquedo que vem de uma fábrica, um jogo criado por uma comunidade, totalmente relacionado à sua cultura, de brinquedos que existem desde a época de nossos avós e permanecem muito apreciados até hoje, e outros, que somente fazem parte das memórias de infância. O olhar para o brinquedo pode conter diversas facetas, como fruto de um trabalho, de uma época, de um modo de vida, de um conhecimento de gerações que vai muito além do brincar, mas que possibilita a construção de representações de um tempo histórico e de um sujeito social.

As representações que se expressam em seu tempo histórico e formação de sujeito social não estão dissociadas de uma formativa pautada nas interações. As interações de estudantes com professores, com crianças, com brinquedos e materiais, com o ambiente, com a instituição como um todo e com as famílias possibilitam o conhecimento de mundo, o repertório lúdico, a diversidade, a realização das brincadeiras e a inclusão na cultura popular. Eles se desenvolvem individualmente, mas esse processo se dá em meio ao coletivo do qual fazem sempre parte, um processo que está em constante mudança (VIGOTSKY, 2020).

Uma visão instrumental da brincadeira e de alguns jogos são um recurso para atingir outros objetivos, como ‘meio de’ e não como ‘finalidade em si’, possibilitando imaginação, liberdade, raciocínio e invenção. Brincadeira não é jogo didatizado. Diante dessa afirmativa, é possível questionar: as brincadeiras identificadas constituem, de fato, como brincadeiras? O que prevalece é o jogo didatizado, como instrumento para transmitir conhecimentos, subordinado ao ensino de conteúdos escolares ou aos conhecimentos gerais, em detrimento da brincadeira e mesmo do jogo cultural. Isso é percebido, por exemplo, quando, junto ao poema sobre bola de gude, é orientado que o professor faça as crianças rolares as bolas e observarem seus tamanhos diferentes (VIGOTSKY, 2020).

É preciso a palavra, o ritmo, a cantiga, o movimento e o outro. Se for tirado qualquer uma dessas partes, o organismo se desarticula e a brincadeira não acontece. É muito importante

ter a compreensão dessa inteireza que representa o ser – humano menino. Assim constrói-se uma escola pautada nas interações, pois brincar e interagir não se contrapõem a aprender e sim relacionar-se com o mundo do conhecimento e aprender de modo significativo, ou compreender o mundo ao seu redor (VIGOTSKY, 2020).

Deste modo, é preciso construir espaços de educação coletiva que se constituam como lugares de brincadeira, onde estudantes e professores possam criar mundos de fantasia, de dramatizações, de jogos, de projetos de investigação científica, de construções físicas, de experiências biológicas, em contato com livros de literatura infantil, de ilustrações, verso e prosa e os informativos. Isso exige outras formas de organização espacial, mobiliários e brinquedos, diversas materialidades, além de tempos flexíveis que favoreçam as culturas lúdicas e infantis. Ao brincar e interagir, os estudantes constituem sua subjetividade, desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas e vivem impasses. É a vida, em sua complexidade, que se apresenta (VIGOTSKY, 2020).

## 5.

## Considerações Finais

Para finalizar, algumas considerações acerca dos saberes indígenas reafirmam as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências e garantindo aos povos originários um caminho de cooperação conjunto por meio da sua valorização. Grandes desafios são traçados nesse contexto, entre eles mobilizar, produzir e compartilhar conhecimento em contextos multiculturais e multilíngues, formando professores com abordagens pedagógicas plurilíngue que consideram a presença e a representatividade indígena num diálogo intercultural.

Do estudo realizado, pode-se concluir que a educação ambiental, educação indígena e a formação de professores estão articuladas com os 17 ODS da EDS, conforme vislumbra-se na figura abaixo:



Figura 7: Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola (EDS na escola). Fonte: (UNESCO, 2020).

A pesquisa foca nos educadores da educação básica, entendendo-os como atores-chave para facilitar a transição dos estudantes para formas de vida sustentáveis. Por isso, para orientar e capacitar os estudantes, os próprios professores devem ser capacitados e equipados com conhecimentos, competências, valores e comportamentos que são necessários para esta transição. Isto inclui a compreensão dos aspectos chave de cada um dos 17 ODS em suas abordagens pedagógicas.

Na constituição de uma ação planejada e organizada, comprometida com os sujeitos deste projeto, o estímulo e a divulgação de práticas voltadas para a transformação social será a grande resposta e o grande ganho, centrado na reflexão e construção de conhecimentos integrados, no oferecimento de oportunidades de aprendizagens, pautadas na convivência e baseados numa proposta político-pedagógico democrático. Aí se encontrará os eixos norteadores que poderão impactar os cenários da pesquisa: diversidades de saberes na prática da educação básica.

Assim, os impactos esperados residem na produção e consolidação de novos conhecimentos, novas ações que façam mover a comunidade escolar num amplo e concreto propósito de empoderamento do saber e das ações modificadoras em EA para e na FP. Projetos que busquem o caráter aqui impresso refletem criticamente sobre os caminhos trilhados pela escola, abrindo perspectivas para novas experiências e possibilidades.

Com o desenvolvimento do Guia Orientativo com atividades didáticas, na formação continuada espera-se que os professores, além de se familiarizarem com os temas propostos, tenham seus interesses despertados na promoção da educação ambiental. E assim percebam como o campo de ação e reflexão, a partir de um espaço dialógico que permita debate e interlocução estimulam a prática pedagógica sustentada pelo debate sobre cotidiano escolar sobre EA e reflexão sobre questões vivenciadas pelos professores no seu cotidiano de trabalho. Uma vez que o Guia apresenta atividades, brincadeiras e jogos que estimulam a consciência ambiental se dá por saber que essas ações são elementos fundamentais do modo de vida da criança indígena e não indígena. Assim, nessa interação, se repercute a conexão com a natureza, com o pensamento ambiental, tendo os saberes indígenas como principal recurso e sustentação.

Portanto, o principal resultado esperado é a formação continuada em serviço dos professores da educação básica, para que possam refletir sobre metodologias de ensino de educação ambiental numa perspectiva inovadora e pautados nos saberes populares e ancestrais. Os processos de formação de professores, ao trabalhar os saberes indígenas aliado às questões ambientais, exemplificam como devem ser considerados os sujeitos indígenas no seu veio e

processo de liberdades, nos seus processos auto-organizativos espontâneos, impossíveis de serem desconsiderados ou subestimados.

São nos processos de formação que os trabalhos pedagógicos e coletivos auxiliam no sentido de participação e intervenção para melhorar e ampliar o ensino. São nas práticas instituintes da formação de professores que acontecem a transformação e a luta acerca das realidades que limitam o avanço da educação. Assim, nos saberes indígenas e ambientais são ampliadas ações e pensamentos relativos ao enfrentamento, à lógica determinista e causal de dilapidação da natureza e das culturas ancestrais.

Alves & Oliveira (1998, p. 01) falam que a complexidade de relações no ensino, no caso curricular da escola, vai exigir acesso a conhecimentos produzidos por todos os seres humanos, nas suas diferentes culturas, permitindo, assim, a produção de outros conhecimentos, levando a perceber, investigar, caracterizar e analisar a diversidade encontrada. Dessa forma, ao falar em formação de educadores, deve-se falar dos currículos prescritos e a formação continuada no Ensino Fundamental a partir dos currículos reais que devem sofrer ampla análise dos professores.

## 6.

**Referências Bibliográficas**

- ABRANTES, C.T. Educação ambiental em terras indígenas: projeto político pedagógico e currículo. 9p. 2005.
- AFONSO, G. Astronomia indígena. Anais da 61ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Manaus (AM), jul. 2009.
- AGENDA 21 - Conferência nacional das nações unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento (1992: Rio de Janeiro). Curitiba: IPARDES, 2001. BRASIL. Ministério da educação. Plano nacional de educação (PNE). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 05/06/2022.
- ALARCÃO, Isabel. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org). Formação reflexiva estratégias de Supervisão. Porto: Porto, 1996. p. 89 -119.
- ALVES, N. OLIVEIRA, I.B. Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. Anais. Caxambú, 1998. (minicurso).
- ANJOS FILHO, R. N. DOS. O direito à autodeterminação dos povos indígenas: entre a secessão e o autogoverno. In: ANJOS FILHO, R. N. DOS (Ed.). . Direitos Humanos e Direitos Fundamentais: diálogos contemporâneos. Salvador: JusPodivm, 2013. p. 588–620.
- BASTOS, Maria Helena. Histórias e memórias da educação no Brasil v.III, Século XX. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.
- BOMFIM, A.M. do. Trabalho, Meio Ambiente e Educação: apontamentos à Educação Ambiental a partir da Filosofia da Práxis, In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 1-14.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868> . Acesso em: 23 out. 2022.
- BRAND, A. J. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: SEMERARO, Giovanni et al. (Org.). Gramsci e os movimentos populares. Niterói: Ed. UFF, v. 1, p. 201-214, 2011.
- BRANDÃO, C. R. (ORG.). Pesquisa Participante. Petrópolis - RJ: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Estatuto do Índio - Lei 6001/73 | Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109873/estatuto-do-indio-lei-6001-73> > Acesso em: 08/09/2022.

- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996, Brasília, v.único, p. 207, 2005. Acesso em 27/09/2022.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 e outubro de 1988. São Paulo: ed, escala 2005. BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais/Secretaria da Educação Fundamental. 2ª Ed, Rio de Janeiro: DP & A, 2000. Acesso em 27/09/2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde/Secretaria da Educação Fundamental. 2ª Ed, Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: Setembro de 2022.
- BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, p. 73-83, jan.-jun. 2010.
- DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 5ª ed. São Paulo: Global, 1998. CABALZAR, Flora Dias. Manejo do mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro. 2010.
- CAVALCANTE, P. I. L. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf>> Acessado em: 08/02/2022.
- CAVALCANTI, Clóvis. Meio Ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas, 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1999.
- CAREGNATO, R; MUTTI, R; PESQUISA QUALITATIVA: ANÁLISE DE DISCURSO VERSUS ANÁLISE DE CONTEÚDO. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84
- CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A Metodologia científica. São Paulo, SP: Prentice Hall, 2002.
- DOMINGUES, Maria Perpétua Baptista; GABRIEL, Carmen Teresa. Educação em Foco, ano 21, n. 34 - mai./ago. 2018 - p. 55-77
- FARIA, I. F.; OLIVEIRA, G. M.. "O ensino superior multilíngue e pluricultural: Princípios para autonomia e valorização cultural na Amazônia". Revista Platô, v. 1, n. 1. 2012.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. Curso de Direito Ambiental brasileiro. 7. ed. São Paulo/SP: Saraiva, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação [online]. 2003, n. 23, pp. 16-35. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>>. Epub 06 Nov 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra - ideias para um debate. Portugal, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas de trabalhos com relações étnico-raciais na escola. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, 2012

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: Ciência e Cultura. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007.

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S.de (orgs.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. A queda do céu : Palavras de um Xamã Yanomami. 1ª. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2015

LESCANO, Claudemiro Pereira. Tavyterã Reko Rokyta: Os Pilares de Educação Guarani Kaiowá nos Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem. Campo Grande, 2016. 118 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

LUCA, A; LAGAZZI, S; SORRENTINO, M. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ANÁLISE DE DISCURSO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA. Projeto de Pesquisa Escola-Superior-de-Agricultura-Luiz-de-Queiroz, 2016

HALAL, Christine Yates. Ecopedagogia: Uma nova Educação. In Revista de Educação, vol. XII, nº 14, São Paulo, 2009.

JALLES, C.(org.). O homem e o cosmos: visões de Arqueoastronomia no Brasil. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 1999.

JALLES, C.; SILVEIRA, M.; NADER, R. Olhai pro céu, olhai pro chão. Astronomia e Arqueologia. Arqueoastronomia: o que é isso? Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2013.

- KRASILCHIK, M. e MARANDINO, M. Ensino de Ciências e cidadania. São Paulo: Moderna, 2004.
- LEFF, H. Epistemologia ambiental. São Paulo: Ed. Cortez, 2002
- LEFF, H. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In REIGOTA, M. (org.). Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LEME, T. N. Conhecimentos práticos dos professores: (re)abrindo caminhos para a educação ambiental na escola, v. 1. São Paulo: Annablume, 2006.
- LIBÂNEO José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.
- LIMA, C. P. A. de, VELLOSO, V.P., ANJOS, M.B. dos. Plantas e saberes entre o sagrado e o científico: roteiro comentado de um produto educacional. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v.8, n.2, mai-ago/2018, pp.173-184.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In MEDINA, N.; SANTOS, E. Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Revista Ambiente e Educação, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.
- LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S.de (orgs.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANÍGLIA, Elisabete. Direito, Políticas Públicas e Sustentabilidade: Temas atuais. Cultura Acadêmica: Editora UNESP, 2011.
- MANDULÃO, F. da S. Educação na visão do professor indígena. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete temas transversais. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.
- MONTE, L. N. Diário de classe: a construção do currículo indígena. Disponível em < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4114#>>. 2º ed. V, 3. Acesso em 27/09/2022.
- NASCIMENTO, E. C. M. do; MEDEIROS, H. Q. de. “As Contribuições Dos Conhecimentos Tradicionais Indígenas Para A Educação Ambiental Brasileira”. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 3, n. 11, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.42365>. Acesso em 27/09/2022.

- NASCIMENTO, A. C.; NAGLIS VIEIRA, C. M.; URQUIZA, A. H. A. PROTAGONISMO INDÍGENA NA PÓS-GRADUAÇÃO: decolonizando o currículo e o espaço universitário. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 866–873, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54471. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/54471>. Acesso em: 25 out. 2022.
- NÓVOA, António. O passado e o Presente dos professores. p. 13-34. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- NUNES, José Horta (2004). «Levantamento Bibliográfico de Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa: uma interpretação discursiva» (PDF). *Estudos Lingüísticos*. XXXIII. pp. 805–810, Acessado em: 08/10/2022.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgar Lander (org.). Coleção Sur Sur, CLACSO. Rio de Janeiro: 2005. PP. 227-278
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- REIS, Marise. *Área Indígena Porto Praia: uma avaliação da pertinência de sua criação em área preservada e acompanhada da Estação Ecológica Mamirauá*. Tefé: Projeto Mamirauá, 2015.
- SAUVÉ, Lucie. *Uma cartografia das correntes em educação ambiental. Educação Ambiental Pesquisa e Desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVA, Márcia Regina Barros da. História e historiografia das ciências latino-americanas (Quipu, 1984-2000). *Revista Brasileira de História da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 47-57, jan | jun 2014.
- SARRETA, Cátia Rejane Liczbinski. *Meio ambiente e Consumo Sustentável: Direitos e Deveres do Consumidor*. Passo Fundo/RS: UFP Editora, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SATO, Michele; GAUTHIER, Jacques; PARIGIPE, Lymbo. Insurgência do grupo-pesquisador na educação ambiental socio poética. In: Michèle Sato; Isabel Carvalho. (Org.). *Educação Ambiental - Pesquisa e Desafios*. 1ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2005, v. 1, p. 99-118.
- SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. .
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, P. T. B.. "A interculturalidade na educação escolar indígena brasileira". *Anais VIII FIPED*, v. 1. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S.; BETTIOL, C. A. . "A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB". Poíesis, v.11, n. 19, p. 58 - 75. 2017.

SORRENTINO et al, Educação ambiental como política pública, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf> . Acesso em 27/09/2022. pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SOUZA, João Francisco de. Prática Pedagógica e formação de professores. 2. Ed. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012

SOUZA, Regina Aparecida Machado. Educação Ambiental e Cidadania. In: HAMMES, Valéria Sucena; RACHWAL, Marcos Fernando Gluc ambiente e a escola. Brasília, DF: Embrapa, 2012. p. 43-61.

TIBALLI, Elianda F. A. Considerações pedagógicas a respeito da formação do professor reflexivo. Educativa, Goiânia, v. 4, n.2, p.241-250, jul./dez.2001.

UNESCO. Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Um Roteiro. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Escritório da UNESCO em Harare e a Representação da UNESCO no Brasil. UNESCO, 2021.

UNESCO. Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola (EDS na escola).

UNESCO. Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola (EDS na escola). [S. l.], 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-sustainable-development/eds-na-escola>. Acesso em: 7 nov. 2022.

VASCONCELOS, J.G, SOARES, E.L.R. Entretantos: Diversidades na pesquisa educacional. UFC. Fortaleza, 2006.

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 9ª edição. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2020.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias PolíticoEpistémicas de Refundar el Estado. In. Revista Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, n. 9: 131- 152, julio-diciembre 2008.

WOLF, E. Sociedades camponesas. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2006.

ZANETI, I.C.B.B. Educação Ambiental: um instrumento de transformação. Texto Extraído da Tese de Doutorado: Educação Ambiental, Resíduos Sólidos Urbanos e Sustentabilidade. Um estudo de caso sobre o sistema de gestão de Porto Alegre, RS. Centro de Desenvolvimento Sustentável- UNB, Brasília, 19p. 2003.