



**DIAGNÓSTICO DE ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DIFERENCIADA INDÍGENA**

*DIAGNÓSTICO DE ESTUDIOS ACADÉMICOS SOBRE EDUCACIÓN
AMBIENTAL DIFERENCIADA INDÍGENA*

*DIAGNOSIS OF ACADEMIC STUDIES ON INDIGENOUS DIFFERENTIATED
ENVIRONMENTAL EDUCATION*

Valeria dos Santos Moraes Ornellas¹

Resumo:

A proposta da educação escolar diferenciada indígena compõe um campo de prática educacional e de investigação que pressupõe a integração dialógica, construtiva e coparticipante entre culturas. Ela vem sendo objeto de estudos, pesquisa-ações e intervenções de cunho investigativo e construtivo. Com a intenção de analisar até que ponto a educação ambiental desenvolvida dentro deste âmbito vem sendo estudada, foram analisados 21 trabalhos localizados através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Alguns destes trabalhos demonstram o forte caráter intercultural das propostas de educação ambiental por eles descritas, as quais foram todas direcionadas para indígenas. Em suas abordagens são priorizados métodos de ensino-aprendizagem próprios às comunidades, com forte carga de conteúdos curriculares também indígenas. O presente diagnóstico aponta para a importância de pesquisas e programas de ensino e extensão que venham a ser realizados na área.

Palavras-chave: comunidades indígenas; escolas diferenciadas; etnoeducação.

¹Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento; Mestre em Ciências Biológicas; Licenciada em Biologia,. Universidade Federal do Pará, e-mail: vsmoraesornellas@gmail.com

Abstract:

The proposal of differentiated indigenous school education composes a field of educational practice and research that presupposes dialogical, constructive, and coparticipatory integration between cultures. It has been the object of studies, action-research, and interventions of an investigative and constructive nature. With the intention of analyzing to what extent environmental education developed within this scope has been studied, 21 papers located through the Digital Library of Theses and Dissertations were analyzed. Some of these works demonstrate the strong intercultural character of the environmental education proposals they describe, which were all directed to indigenous people. In its approaches, priority is given to teaching-learning methods that are specific to the communities, with a heavy load of curricular content that is also indigenous. The present diagnosis points to the importance of research and teaching and extension programs that will be carried out in the area.

Keywords: indigenous communities; differentiated schools; ethnoeducation.

Resumen:

La propuesta de educación escolar indígena diferenciada compone un campo de práctica e investigación educativa que presupone la integración dialógica, constructiva y coparticipativa entre culturas. Ha sido objeto de estudios, investigaciones-acciones e intervenciones de carácter investigativo y constructivo. Con la intención de analizar en qué medida se ha estudiado la educación ambiental desarrollada en este ámbito, se analizaron 21 trabajos localizados a través de la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones. Algunos de estos trabajos demuestran el fuerte carácter intercultural de las propuestas de educación ambiental descritas por ellos, todas ellas dirigidas a los indígenas. En sus planteamientos, se da prioridad a los métodos de enseñanza-aprendizaje propios de las comunidades, con una fuerte carga de contenidos curriculares también autóctonos. Este diagnóstico señala la importancia de los programas de investigación, enseñanza y extensión que se llevarán a cabo en esta área.

Palabras clave: comunidades indígenas; escuelas diferenciadas; etnoeducación.

Introdução

O conhecimento tradicional tem muitos atributos, podendo-se destacar: a dinâmica e a organização da sociedade na qual ele é gerado, sua relação com o natural e o sobrenatural, a oralidade como forma de transmissão, o engajamento prático, a confiança nele depositada pela sociedade que o produziu, dentre outros (PERRELLI, 2008). Em geral, ele pode ser constituído por histórias, observações cosmológicas, modos de comunicação, técnicas de plantio e colheita, habilidades de caça e colheita, conhecimento especializado de ecossistemas e confecção de ferramentas e tecnologias (BRUCHAC, 2014). Sua preservação faz parte de uma preocupação que existe em muitos âmbitos em torno da diversidade cultural humana, o que envolve a educação escolar.

Muito se tem escrito sobre uma educação escolar que atue no resgate de valores, na preservação de saberes e na promoção de conhecimentos tradicionais. Russi e Alvarez (2016) propõem um processo circular fundamentado na coparticipação, que vai além dos inventários de saberes locais, dos modos de construção e cultivo do patrimônio cultural, avançando na pesquisa de intervenção escolar. Trata-se de uma proposta de abordagem observacional-participativa, que promove o diálogo entre patrimônio e educação e implica entrega pessoal ao que se vivencia em meio a determinado grupo social, observação ativa e participação atenta (COSTA; NASCIMENTO; PALADINO, 2019), o que caracteriza a etnoeducação e suas aplicações.

Processos baseados na etnoeducação são necessários para fazer frente à desqualificação e desarticulação dos saberes tradicionais indígenas, as quais resultam do processo de escolarização mediado pelas escolas não indígenas e que têm justificado muitos estudos acerca da educação intercultural (MONTEIRO; MASCARENHAS, 2020). Porém, a proposta de implantação da educação escolar diferenciada indígena vem enfrentando entraves operacionais e a interculturalidade que deve caracterizá-la ainda é uma incógnita para as aldeias (GONÇALVES, 2013). Desta forma, trata-se de um campo de prática educacional e de investigação que necessita de atenção. Gomes (2003, p. 74) propõe a escola como “um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos”.

Dentro dele, a interculturalidade ocupa uma posição de destaque. Monteiro e Mascarenhas (2020) mencionam a educação intercultural como oportunidade de sistematizar um currículo escolar próprio, o que envolve uma nova trajetória para as práticas pedagógicas dos professores indígenas. Porém, a complexidade é inerente a tal processo. Para Fleuri (2001), a perspectiva intercultural, ao propor novas estratégias de relação entre sujeitos e grupos diferentes, promove a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. “Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (FLEURI, 2001, p. 4). A interculturalidade, portanto, gera interações construtivas entre as diferenças sem desestruturá-las.

A questão está em compreender como a educação ambiental se articula dentro de uma proposta intercultural. Afinal, a educação intercultural pressupõe aceitação e adaptação positiva ao outro. Na prática, isso significa traduzir para a ciência o conhecimento tradicional e, ao mesmo tempo, criar estratégias educacionais que favoreçam a

transposição das diferenças culturais ao tratar delas durante o processo educativo. Araújo et al. (2013), ao listar tecnologias que podem ser trabalhadas dentro das comunidades indígenas, sugerem a exibição de vídeos que possa se tornar atividade de conscientização e a organização de cursos para repassar conhecimentos. Ao mesmo tempo, os autores propõem uma educação ambiental indígena que rompa com o ensino escolar bancário.

Mas, será que a ideia de conscientizar e repassar conhecimentos tem ressonância na educação intercultural? Guilherme e Hüttner (2015) mostram a experiência bem-sucedida das escolas Ticuna, cujos currículos são construídos em torno de muitos aspectos de sua identidade e cultura. Ao mesmo tempo, eles sugerem que talvez alguns conhecimentos da sociedade convencional pudessem melhorar suas condições e expectativa de vida, que é de apenas 46 anos. A integração construtiva e respeitosa entre culturas é de fato um aspecto importante da educação intercultural. Sendo assim, a educação ambiental indígena precisa ser elaborada com vistas a atingir tal integração. Resta saber como ela vem sendo pensada, planejada e executada em território nacional.

O presente trabalho faz um inventário de pesquisas de pós-graduação no Brasil que buscam estabelecer entendimento acerca de como experiências em educação ambiental indígena vêm sendo conduzidas; e até que ponto elas têm se baseado na interculturalidade. Para tanto, parte-se da construção de um referencial teórico que contextualiza historicamente a educação escolar diferenciada propriamente dita. A seguir, são apresentados os resultados de uma pesquisa bibliográfica, na qual são analisadas teses e dissertações desenvolvidas em torno do tema. O objetivo do trabalho é revisar como a educação ambiental diferenciada indígena, conforme ela é compreendida tendo em vista o contexto histórico que gerou tal possível conceito e prática educacional, vem sendo academicamente focalizada.

Educação Escolar Diferenciada e sua Contextualização Histórica

Durante muito tempo, os indígenas foram tratados como incapazes, sendo empurrados para um processo de assimilação e integração à comunhão nacional (GONÇALVES, 2013). Como parte desse processo, como Monteiro e Mascarenhas (2020, p. 2) afirmam, a educação indígena “não foi estruturada para contemplar as necessidades indígenas, mas foi objetivada para a catequização e o massacre cultural”. Tudo isso embasado em uma compreensão equivocada do diferente como inferior e da diferença como um tipo de privação cultural e educacional, o que é sugerido por Tosta (2011). A autora reflete ainda sobre tal posição etnocêntrica que também se equivoca ao inferiorizar a ausência no outro de saberes organizados a partir de certa racionalidade. Por outro lado, esta mesma ideologia integracionista, que dizimou muitos povos e culturas, causou a aquisição de compreensões por alguns indígenas dos seus direitos e a consciência da necessidade de resguardar suas culturas (GUILHERME; HÜTTNER, 2015).

Mesmo assim, colonialismos, dominações e convivências induziram muitos processos de aculturação, dentre as quais, fusões sincréticas e violentas e perdas de identidade cultural são lembradas por Fleuri (2001). Passando por uma postura de subjugação dos

povos indígenas através da escravidão, nos primórdios da colonização portuguesa, a política indigenista no país migrou para um modelo assimilacionista, do final do período colonial às Constituições anteriores a 1988 (CASTRO, 2016). Dentro disso, o ensino de línguas indígenas nas escolas chegou a ser proibido durante o período pombalino da educação nacional (ARAÚJO et al., 2013). Mesmo o Estatuto do Índio, criado a partir da Lei nº 6.001/1973, propõe-se a integrar as comunidades indígenas, “progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional (BRASIL, 1973)”.

No entanto, em 1978, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas, através da declaração sobre raça e preconceitos raciais, manifesta o direito de indivíduos e grupos serem diferentes, o que não pode servir de pretexto para o preconceito racial. Sendo assim, “qualquer teoria que invoque a superioridade ou inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos, (...), ou que faça julgamentos de valor com base na diferenciação racial, não tem bases científicas (UNESCO, 1978)”, sendo contrária aos princípios morais e éticos da humanidade. Para Fleuri (2001), este documento propõe conceitos fundantes da educação intercultural.

Além do que, ele teve importante papel na mudança de paradigma mencionada por Gonçalves (2013), a qual foi fortalecida pela Constituição Federal de 1988 e a Convenção 169/1989. Castro (2016) descreve que foi com a CF de 1988 que as políticas de assimilação e integração foram substituídas pelo reconhecimento dos bens culturais indígenas e do seu direito de continuarem a ser índios. Ela assegurou o direito às comunidades indígenas de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo-lhes uma educação escolar diferenciada intercultural (BRASIL, 1988). Mas, a educação indígena só foi integrada aos sistemas de ensino regular a partir do Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 (ARAÚJO et al., 2013).

Esse decreto transferiu da Fundação Nacional do Índio - FUNAI para o Ministério da Educação e Cultura - MEC a responsabilidade de administrar os processos educacionais escolares indígenas. Medeiros (2018) comenta que tal transferência levou à produção das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002). Além do que, a LDB 9.394/96 também reforçou o direito indígena a uma educação diferenciada, prevendo inclusive que uma parte diversificada, de acordo com características regionais e locais da sociedade, possa complementar à base nacional comum curricular (BRASIL, 2005).

Porém, a parte específica da educação indígena ainda depende da formação de professores indígenas. Um censo realizado em 2005 apontou que 90% dos professores que trabalham em escolas indígenas brasileiras são nativos (MEC/INEP, 2005 apud GUILHERME; HÜTTNER, 2015). No entanto, o mesmo censo indicou também que apenas 13,17% desses professores têm formação em nível universitário; e as escolas indígenas estão situadas em locais não adequados. O impacto de tal lacuna na formação dos professores indígenas e da precária infraestrutura das escolas pode ser marcante. Portanto, torna-se bastante favorável que estudos, pesquisas-ações e intervenções de cunho investigativo e construtivo sejam elaborados e executados em torno da educação diferenciada indígena.

Educação Ambiental Indígena em Dissertações e Teses

Partindo das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas – Resolução CEB nº 3/1999, que estabelece estrutura, funcionamento e diretrizes curriculares de uma escola indígena diferenciada e de qualidade, faz-se uma análise comparativa dos trabalhos localizados em uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, sendo empregada, na busca por assunto, o termo Educação Ambiental Indígena. Obteve-se 86 resultados, cujos resumos e palavras-chave foram analisados. A partir desta análise, selecionaram-se 21 documentos que interessavam mais diretamente aos objetivos da pesquisa.

Dentre eles, apenas sete dissertações e uma tese descreveram pesquisas realizadas em escolas diferenciadas, cujas características e processos que as compõem aparecem no quadro 1. As informações deste quadro foram obtidas a partir da Resolução CEB nº 3/1999. Ademais, o Parecer nº 14/1999 da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, ao tratar das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, apresenta que:

Educação indígena designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos (BRASIL, 1999, p. 2).

Por outro lado, o mesmo documento define que a educação escolar indígena assumiu diferentes facetas, desde a imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios. Estes últimos, baseados em paradigmas do pluralismo cultural, enquanto a educação indígena em si pressupõe uma perspectiva intercultural quando se pretende trabalhar com suas comunidades.

Procurou-se então por aspectos da gestão escolar e especificidades da educação indígena indicados no quadro 1 nas descrições apresentadas pelas teses e dissertações. O resultado da análise indica pesquisas de pós-graduação realizadas em torno da educação ambiental fundamentada em características e processos da educação diferenciada indígena (Tabela 1). O que se descreve, a partir destes dados, pode contribuir com futuros delineamentos de estudos e pesquisas acerca da educação ambiental e do saber-fazer docente em perspectiva decolonial.

Fica claro que um importante aspecto da educação ambiental aqui enfocada é o contato dos alunos com o meio natural que os cerca. Dentro disso, Silva (2013) descreve aulas de história e etno-história extraclasse oferecidas para alunos da Educação de Jovens e Adultos em escolas indígenas potiguara. Chama atenção a aula de campo, da qual os alunos do Ensino Médio também participaram, cuja intenção era conhecer o meio ambiente dos Territórios Indígenas da região. Eles conheceram problemas ambientais

que ocorrem em seus territórios, como erosão, desmatamento para plantio de cana-de-açúcar e deposição de lixo no manguezal. Os temas foram mais bem trabalhados em

ASPECTOS DA GESTÃO ESCOLAR	ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA INDÍGENA
Elementos para organização, estrutura e funcionamento de uma escola	<ul style="list-style-type: none"> - Localização em terras indígenas; - Exclusividade de atendimento a indígenas; - Ensino ministrado nas línguas maternas; - Organização escolar própria.
Critérios da comunidade para definição do modelo de organização e gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturas sociais; - Práticas socioculturais e religiosas; - Formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; - Atividades econômicas; - Necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades; - Uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo.
Bases para formulação do projeto pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa da educação básica; - Características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; - Realidade sociolinguística, em cada situação; - Conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; - Participação da respectiva comunidade.
Atividade docente	<ul style="list-style-type: none"> - Exercida prioritariamente por professores indígenas; - Formação de professores específica, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, com ênfase em competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes para elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios.

Quadro 1. Características e processos que constituem a educação indígena diferenciada, bilíngue e de qualidade, segundo a Resolução CEB nº 3/1999.

AUTORES/ANO	T/D	EI	MP	DP	CI	PC	PI
Almeida, 2007	D	X	X	X	X	X	X
Calvo, 2017	D	X	X	X	X	X	X
Ferreira, 2014	D	X	X	X	X	X	X
Lima, 2014	T	X	X	X	X	X	X
Maciel, 2017	D	X	X	X	X	X	X
Madeira, 2006	D	X	X	X	X	X	X
Martins, 2014	D	X	X	X	X	-	X
Silva, 2013	D	X	X	-	X	X	X

Tabela 1: Caracterização dos trabalhos localizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (T – Teses/D – Dissertações), quanto aos critérios: EI – realizado em escola indígena; MP – métodos de ensino-aprendizagem próprios; DP – recursos didático-pedagógicos para o contexto sociocultural; CI – conteúdos curriculares indígenas; PC – participação da comunidade no projeto; PI – participação de professores indígenas.

projetos ambientais, como o projeto Escola Sustentável, que mobilizou toda escola e comunidade, envolvendo plantio de mudas nativas e mutirão de catação de lixo.

Não houve, no entanto, a descrição de métodos de ensino-aprendizagem próprios por Silva (2013). Métodos deste tipo apareceram nas descrições de outros autores, como: aulas culturais e de campo, onde se misturam conhecimentos e matérias-primas usados para a confecção de artesanatos e bebidas ofertadas nas danças (ALMEIDA, 2007); reuniões em espaços livres com o pajé, que ensina atividades tradicionais no contato com o meio natural (CALVO, 2017); a permanência das crianças na sala de aula o quanto querem e/ou aguentam ficar e a atitude do professor de nunca levantar a voz (FERREIRA, 2014); além de apresentação de fotos da aula de campo do Ensino Médio realizada no mar para as crianças da Educação Infantil, dança do Torém nas praias e aprendizagem pela interação com adultos e outras crianças (LIMA, 2014).

Também foram descritos: aulas em outras partes da Aldeia, como mangue, horta, galpões e outros (MACIEL, 2017); o ensino de como fazer roças e usar instrumentos e de como viver com saúde, desde a Tradição Guarani (MADEIRA, 2006); e o fazer arco e flecha, colares e cocares, além de contar histórias de armadilhas, lendas e contos (MARTINS, 2014).

Quanto aos recursos didático-pedagógicos para o contexto sociocultural, estão documentados: "cartinhas", escritos e desenhos em torno de aspectos do ambiente da aldeia, livro específico da etnia e relatos dos mais velhos (ALMEIDA, 2007); hortas e quintais agroflorestais (CALVO, 2017); desenhos de elementos da floresta com descrição na língua guarani (FERREIRA, 2014); uso de sementes das árvores da Aldeia para colagens e outras atividades (LIMA, 2014); observação de animais ameaçados de extinção, no caso do seu avistamento em área da aldeia, quando então as crianças são levadas para vê-los e conta-se para elas como os animais vivem e como os antigos caçavam (MADEIRA, 2006); brincadeira "mandió" ou "arranca mandiocas", além de cantos, danças, desenho, pintura e artesanato indígenas (MARTINS, 2014).

Conteúdos curriculares indígenas mencionados são: a Feira Cultural e a Festa da Carnaúba, que congregam 17 comunidades de uma etnia, trabalhando higiene dos ambientes, "valores comunitários, tradições, a medicina indígena tradicional, o papel da pajé na aldeia" (ALMEIDA, 2007, p. 137); tempo de plantar, caçar, colher, pescar, com objetivo de construir um calendário solar (CALVO, 2017); e identificação dos mitos associados à origem de animais e plantas regionais para a construção de conhecimentos agroecológicos futuros (FERREIRA, 2014).

Com relação à participação da comunidade na organização do projeto, Almeida (2007) descreve que os professores da Escola Diferenciada Tapeba - CE registram que uma das dificuldades é a de não conseguirem a colaboração da comunidade da aldeia. Segundo ela, as crianças procuram passar o aprendizado escolar aos pais. Em contraposição, na Escola de Educação Diferenciada Indígena de Tremembé, acontece um conjunto de práticas sociais que mobilizam a comunidade (LIMA, 2014). Um misto de opiniões acontece entre os Guarani Mbyá, entre os quais, algumas lideranças se posicionam contra a escola, enquanto outras a pensam como espaço de resistência; e outras ainda como alternativa de sobrevivência caso o *ñanderekó* se perca, perdendo-se o local (MADEIRA, 2006).

Quanto à participação dos professores na educação ambiental, na Escola Tapeba do Ceará, os professores indígenas promovem conversas sobre o meio ambiente, incluindo horta, açude e horto, além do Pau-Branco, espaço sagrado onde a etnia se originou. Dentro dela, Almeida (2007, p. 151) descreve uma “prática pedagógica reflexiva contextualizada, baseada nas vivências das aldeias”, em perspectiva dialógica. Já Calvo (2017), ao descrever programas e subprogramas que compuseram o Programa Básico Ambiental (PBA) como medida compensatória da construção de uma usina hidrelétrica que afetou a Terra Indígena Pinhalzinho – PR, comenta que as ações ambientais são integradas ao cotidiano escolar pelos professores indígenas.

Ainda em torno da participação dos professores indígenas, Lima (2014, p. 107) descreve sua admiração pelos Tremembé - CE, “marcada por todos os desafios e sofrimentos superados para tecer o seu próprio modelo educativo diferenciado, que demonstra o poder criador e recriador das potencialidades do seu povo”. Ela comenta que a construção de tal modelo teve um enfoque nas relações ambientais e afetivas, com dispositivos de reconhecimento da sua cultura. Trata-se de um ensino dialógico, no qual “a aprendizagem perpassa a experiência, a oralidade, a convivência amorosa com a natureza (saberes ambientais) e os conhecimentos ancestrais e intergeracionais” (LIMA, 2014, p. 110). Dentro dele, o educador incentiva a criança no desempenho das atividades, mas, respeita o interesse e a vontade de cada criança pelas tarefas.

Martins (2014), por sua vez, detectou a necessidade de intensificar o processo de conscientização dos professores da escola da Aldeia Guarani *Tekoa Pyau* – SP quanto a questões ambientais e a projetos interdisciplinares de educação ambiental. Segundo o autor, a aldeia localiza-se dentro de uma cidade e sofre influências de outras culturas devido à proximidade da metrópole São Paulo.

Discutindo a Educação Ambiental Diferenciada Indígena

Os trabalhos analisados mostram que aulas de campo foram usadas de diferentes maneiras, seja para que o pajé pudesse ensinar as crianças ou para que os professores indígenas contextualizassem os conteúdos ambientais que ensinavam. Em algumas situações, elas também foram usadas para que os alunos pudessem coletar sementes ou outras matérias primas para artesanato e demais fins educativos. A importância de aulas de campo mesmo nas escolas não indígenas tem sido reforçada constantemente. Silva, Silva e Figueiredo (2020) descrevem que a totalidade de um universo amostral composto por 22 professores da Educação Básica afirmou que aulas de campo enriquecem os processos didáticos da escola. Eles consideram que levar alunos para o campo pode ajudá-los a refletir sobre conteúdos ambientais estudados em sala de aula.

Na educação ambiental em si, tem-se relatado, como resultados positivos das aulas de campo, a ressignificação do conhecimento dos alunos e sua sensibilização para com questões de cunho ecológico e da preservação ambiental (ARAÚJO et al., 2015). Elas também permitem o confronto entre teoria e prática, além de estimular a curiosidade dos alunos, aguçar os sentidos e o sentimento de equidade perante a natureza, mudando a visão de cuidar e preservar (NOGUEIRA et al., 2011; BARROS et al., 2019). No caso específico

da educação ambiental indígena, em alguns casos, os alunos já detêm de bastante conhecimento sobre os ecossistemas em que vivem. Oliveira, Queiros e Maia (2021) obtiveram respostas satisfatórias para a definição de manguezal por discentes indígenas. No entanto, os autores mencionaram que os alunos que avaliaram só têm entrado em contato com os ambientes naturais por meio de atividades escolares.

De forma análoga, o uso de instrumentos e técnicas para cultivo de hortas, quintais agroflorestais e para confecção de artesanato notificado através das teses e dissertações analisadas, fortalece o interesse das novas gerações por um patrimônio que em alguns casos pode estar se perdendo. Afinal, como sugerido por Rocha et al. (2013, p. 66), na educação patrimonial e na etnoeducação, “o saber local não é algo que possa ser catalogado e preservado num sentido conservacionista ou salvacionista de práticas culturais, é um saber vivenciado e inserido no cotidiano de suas ações”. Ou seja, em uma educação ambiental que se propõe a lidar com a diversidade cultural é preciso haver compromisso com a vivência das práticas em si para além da sua catalogação.

Afinal, o termo “etno” incorporado à educação não se refere propriamente ao vocábulo etnia, mas ao modo etnográfico de fazer pesquisa e intervenção (COSTA et al., 2019). Na prática, isso significa dizer que, partindo do que se aprende através do contato com determinada etnia, se deflagram processos educativos. Dentro disso, as brincadeiras indígenas, o contar de histórias das tradições, a confecção de desenhos do que compõe a contexto das aldeias são estratégias metodológicas fundamentais para uma educação ambiental diferenciada. Também nas feiras culturais e festas, por meio das quais os professores enfatizam tradições dos povos indígenas, há educação patrimonial. Percebeu-se que as medicinas da floresta e dos quintais agroflorestais é também frequentemente trabalhada com os alunos.

Além do que, mostrar animais ameaçados que ainda vivem nas adjacências das aldeias, demonstrando como os antepassados usavam de armadilhas para a caça, é um aspecto conservacionista deste tipo de educação ambiental. Associar animais e plantas com mitos e histórias que têm significado espiritual reforça o enraizamento das comunidades para com a natureza. Tudo isso precisa embasar uma educação que se baseia em práticas que conectam tanto os indígenas entre eles quanto com seu meio. Afinal, “introduzir códigos e símbolos estranhos aos processos indígenas de compreensão da natureza compromete a formação própria das etnias a que eles pertencem” (MORAES-ORNELLAS, 2020).

A educação diferenciada indígena é intercultural e, portanto, nas pesquisas analisadas, a participação dos professores indígenas sempre colaborativa com os pesquisadores foi fundamental. De forma semelhante, quando há envolvimento da comunidade com os processos educativos que a escola promove, a aldeia fortalece sua própria autonomia mediante os processos da sociedade não indígena que impactam tão negativamente os povos tradicionais, suas manifestações culturais e a etnobiodiversidade. O papel dos etnoeducadores é, desta forma, ensinar-aprender, habitando seus territórios existenciais, o que envolve uma mudança de direção na construção do conhecimento. Esse sentido da etnoeducação é comentado por Russi e Alvarez (2016), que explicam que tal mudança acontece quando “ao invés de executar na comunidade, conceitos e conhecimentos pré-concebidos, exercitamos modos coletivos de ensinar e aprender em ambientes variados e com sujeitos heterogêneos”.

Considerações finais

Os estudos realizados como parte de programas de mestrado e doutorado analisados caracterizam uma educação ambiental diferenciada indígena. Segundo o que se pode perceber, ela é bastante específica por ser ministrada em ambientes formais ou não formais de educação, porém, dentro de terras indígenas, sendo direcionada para indígenas. Ela é planejada em uma perspectiva intercultural, podendo envolver não indígenas, porém é sempre executada na comunidade, tendo à frente de sua execução professores indígenas (etnoeducadores). Priorizam-se métodos de ensino-aprendizagem próprios à comunidade, havendo geralmente produção de recursos didático-pedagógicos específicos para o contexto sociocultural no qual ela é realizada. Os conteúdos curriculares são também interculturais, mas uma carga forte de conteúdos curriculares indígenas está marcadamente presente.

Muitos trabalhos vêm sendo idealizados e conduzidos em torno da etnoeducação, mas, o termo ainda não é claramente delimitado. Da mesma forma, embora tenham muitas pesquisas que visam esclarecer a educação ambiental indígena ministrada em ambiente formal ou não formal diferenciado, ainda existe muito espaço para novas produções acadêmicas e práticas educativas que venham a esclarecer melhor seus processos. Este trabalho apresenta uma análise de teses e dissertações produzidos no Brasil em torno do tema. Ele propõe uma caracterização preliminar desta modalidade de educação ambiental. Além do que, a partir do que se apresentou, sugere-se a importância de pesquisas e programas interculturais de ensino e extensão que possam acrescentar ainda mais conhecimento associado à prática dentro das comunidades indígenas e junto delas, contando com as experiências que elas mesmas têm do meio natural e do contexto sociocultural em que se inserem.

Referências

ALMEIDA, T. C. C. **Práticas pedagógicas em educação ambiental: a escola Diferenciada de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tapeba Conrado Teixeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ARAÚJO, F. X. S.; SANTOS, E. S.; ESTEVES, L. U.; SILVA, T. L. Educação ambiental nas sociedades indígenas brasileiras: uma breve análise. **Holos**, V5, pp. 282-292, 2013.

ARAÚJO, J. M.; SILVA, G. F.; SILVA, L. B.; SANTOS, G. R.; ARAÚJO, J. I. M. Educação Ambiental: a importância das aulas de campo em ambientes naturais para a disciplina de Biologia no Ensino Médio da Escola Joaquim Parente na cidade de Bom Jesus – PI. **Ensino, Saúde e Ambiente**, V8(2): pp. 25-36, 2015.

BARROS, I. A.; OLIVEIRA, J. V. M.; OLIVEIRA, F. S.; GALVÃO, R. N.; NÁPOLIS, P. M. M. O uso da aula de campo como estratégia para a educação ambiental. **Educação Ambiental em**

Ação, V20(75), 2021. Disponível em: <https://revistaea.org/artigo.php?idartigo=3809>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRUCHAC, M. M. Indigenous knowledge and traditional knowledge. In: SMITH, C. (Ed.). **Encyclopedia of global archeology**. New York: Springer, 2014. p. 3814-3824.

CALVO, M. J. S. **Processos socioculturais da gestão ambiental na Terra Indígena Guarani Pinhalzinho, Tomazina, PR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2017.

CASTRO, A. Fundamentos para uma crítica do Estatuto do Índio: Raça e História de Lévi-Strauss. **Revista Eletrônica do Curso de Direito**, V11(1), pp. 275-303, 2016.

COSTA, Y. C.; NASCIMENTO, D. A.; PALADINO, M. **A etnoeducação como perspectiva e prática para a valorização dos conhecimentos tradicionais**. 2019. Disponível em: <https://amazonialatitude.com/2019/12/17/a-etnoeducacao-como-perspectiva-e-pratica-para-a-valorizacao-dos-conhecimentos-tradicionais/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERREIRA, A. M. C. **A agroecologia para a Aldeia Sapukaí em Angra dos Reis – RJ através da Escola Karaí Kuery Renda**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, V2, pp. 1-14, 2001.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GONÇALVES, R. F. Os desafios da educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue entre os povos indígenas no estado do Pará. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC/PR, 2013. p. 6590-6606.

GUILHERME, A.; HÜTTNER, É. Exploring the new challenges for indigenous education in Brazil: some lessons from Ticuna schools. **International Review of Education**, V61, pp. 481-501, 2015.

LIMA, D. M. A. **Educação ambiental dialógica e decolonialidade com crianças indígenas Tremembé: vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância**. 2014. Tese

(Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MACIEL, A. N. C. **Educação ambiental no âmbito da Escola Diferenciada da Terra Indígena Lagoa da Encantada, Aquiraz/Ceará.** 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MADEIRA, R. M. **Na negação dos muros, a mirada ambiental na perspectiva do Ser Guarani: a questão da educação ambiental.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MARTINS, L. G. **Educação ambiental em escola indígena: um estudo de caso na Escola Guarani CECI na aldeia Tekoa Pyau.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Centro de Educação, Filosofia e Teologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MEDEIROS, A. F. Educação escolar indígena: da dominação ao reconhecimento. In: SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 15., 2018, Humaitá - AM. **Anais [...].** São Humaitá: INPE, 2018. p. 1-4.

MONTEIRO, A. S.; MASCARENHAS, S. A. N. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **Eccos – Revista Científica**, V54, pp. 1-15, 2020.

MORAES-ORNELLAS, V. S. Ecologia e conservação de porcos-do-mato no conhecimento tradicional indígena: uma abordagem da etnociência na educação. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, V8(3), pp. 164-175, 2020.

NOGUEIRA, B. G. S.; GONÇALVES, G. M.; MENEZES, R. V.; RODRIGUES, R. Educação Ambiental: e relação entre as aulas de campo e o conteúdo formal da Biologia. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10, Curitiba, 2011. **Anais [...].** Curitiba: PUC/PR, 2011. p. 3471-3484.

OLIVEIRA, G.; QUEIROZ, L. N.; MAIA, R. C. Etnoecologia e educação ambiental sobre manguezais com indígenas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, V16(2), pp. 88-104, 2021.

PERRELLI, M. A. S. “Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciência & Educação**, V14(3), pp. 381-396, 2008.

ROCHA, G.; RUSSI, A.; ALVAREZ, J. Etnoeducação patrimonial – reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores. **Pro-Posições**, V24(2), pp. 55-67, 2013.

RUSSI, A.; ALVAREZ, J. Na escola os saberes tradicionais: etnoeducação, cultura e patrimônio. **Mouseion**, V23, p. 105-127, 2016.

SILVA, A. S.; SILVA, F. T.; FIGUEIREDO, T. R. A importância das aulas de campo em Unidade de Conservação (UC) na Educação Básica: pós-isolamento social. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, V15(7), pp. 155-164, 2020.

SILVA, S. F. **Educação ambiental em Terras Indígenas Potiguara: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto – PB.** 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

TOSTA, S. P. Antropologia e Educação: Interfaces em construção e as culturas na escola. **Revista Inter-Legere**, V1(9), pp. 234-252, 2011.

Recebido em:08/06/21

Aprovado em:03/09/2021