



Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA
Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais - PPGCTA

Matheus Bezerra de Oliveira

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
TUPINAMBÁ DO ACUÍPE DE BAIXO EM ILHÉUS-BA**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra Buonavoglia Costa Pinto

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Maria Garcia

PORTO SEGURO - BA

JULHO – 2021

Matheus Bezerra de Oliveira

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA ESTADUAL
INDÍGENA TUPINAMBÁ DO ACUÍPE DE BAIXO EM ILHÉUS-BA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Sul da Bahia e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Buonavoglia
Costa-Pinto

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angela Maria Garcia

PORTO SEGURO - BA

JULHO – 2021

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

O48p Oliveira, Matheus Bezerra de

Práticas pedagógicas de educação ambiental na Escola Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo em Ilhéus-BA / Matheus Bezerra de Oliveira. – Porto Seguro, 2021.

132 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Prof. Dra. Alessandra Buonavoglia Costa Pinto
Coorientadora: Prof. Dra. Angela Maria Garcia.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Porto Seguro. Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Sosígenes Costa. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais.

1. Educação ambiental. 2. Educação indígena 3. Legislação educacional 4. Meio ambiente 5. Políticas públicas 6. Ilhéus (BA) I. Título.

CDD: 305.8

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DO ACUÍPE DE
BAIXO EM ILHÉUS-BA**

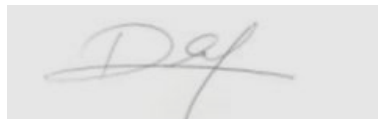
Comissão Julgadora



**Prof.^a Dr.^a Jailson Santos de Novais
UFSB**



**Prof. Dr. Pablo Antunha Barbosa
UFSB**



**Prof. Dr. Pedro Fonseca Leal
UFSB**

Aprovada em: dia mês ano (15 /07/2021)

Local da Defesa:

Dedico este trabalho a
aos meus familiares,
responsáveis por todas
as conquistas da
minha vida,
especialmente, dedico
ao saudoso Antônio
Firmino Bezerra
Oliveira (in
memorian).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em todos os momentos de minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais e a toda equipe da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB e do Instituto Federal da Bahia – IFBA, pela oportunidade e contribuições.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, pelo financiamento.

A minha orientadora, Professora Dra. Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto, pela seriedade, presteza e compromisso com que conduziu as orientações, sobretudo pelo tratamento acolhedor e afetuoso. Foi uma grata surpresa tê-la em meu caminho.

A minha coorientadora, Professora Dra. Angela Garcia, pela valiosas contribuições, pela parceria e por me possibilitar a construção de um pensamento crítico e social mais aguçado.

A todos os professores, pela contribuição teórica e humana, de maneira especial ao Professor Jailson Novais, Pablo Antunha e Pedro Leal, pela disponibilidade e auxílio.

Aos grupos de Pesquisa Mirim–UFSB e NUPPEA-UFSB, pelo aprendizado, convivência e amizades conquistadas, sobretudo as colegas Livia e Joscélia, que sensíveis às atribuições do meu cotidiano me deram um apoio constante.

Aos meus pais, tios, amigos e namorada, pela compreensão e apoio nos períodos de ausência.

A toda comunidade indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo, pelo acolhimento e disponibilidade, de maneira especial ao Cacique Valdenilson e ao professor Fernando Amaral.

Enfim, a todos aqueles que colaboraram de uma forma ou de outra para que este projeto se realizasse.

“Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera pura, que vira, assim, espera vã”

Paulo Freire.

Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.
São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Sumário

RESUMO	7
ABSTRACT	8
VIVÊNCIAS.....	9
INTRODUÇÃO.....	14
A EDUCAÇÃO INDÍGENA: o direito a uma escola diferenciada.....	16
A educação escolar do povo Tupinambá de Olivença	19
O Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo.....	25
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	27
A Educação Ambiental para Indígenas no Brasil: uma revisão de literatura.....	29
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INDÍGENA NO CEITAB	37
Resultados da Pesquisa.....	37
APROFUNDAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO	39
Considerações finais ou conclusões	42
REFERÊNCIAS	44
MATERIAL SUPLEMENTAR	49

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DO ACUÍPE DE BAIXO EM ILHÉUS - BAHIA

RESUMO

O objetivo maior da Educação Ambiental é fomentar a conservação da biodiversidade, considerando também a auto-realização individual, social e comunitária, por meio de práticas que desenvolvam benefícios ao meio ambiente e a qualidade de vida, por isso o reconhecimento da sua importância é cada vez maior em toda sociedade. Com a pesquisa que resultou nesse trabalho, objetivou-se identificar como se dão as práticas pedagógicas de educação ambiental no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo em Ilhéus – BA. A partir disso, pretendeu-se compreender se há nos documentos e nas práticas da instituição educacional reflexos dos efeitos jurídicos e sociais previstos nos dispositivos legais que garantem a promoção da educação ambiental, além da conscientização para preservar o meio ambiente e retomar a própria identidade étnica. Aplicou-se uma metodologia qualitativa, através de pesquisa bibliográfica e coleta de dados, por meio da Matriz de Indicadores de Educação Ambiental para Avaliação da Sustentabilidade Socioambiental na Escola. Além disso, incluiu-se questionários e entrevistas com professores, gestores e lideranças da escola, no intento de produzir um estudo de caso da Educação Ambiental Indígena na escola supracitada que está localizada em uma comunidade indígena Tupinambá. Contrastando os dados obtidos com as legislações e Políticas Públicas em vigor. Assim o trabalho pretende dar um retorno ao Poder Público e às instituições de ensino, de maneira especial à população local, sobre a realidade da EA em uma escola indígena, suas especificidades, necessidades e potencialidades, bem como sugestões para o seu aperfeiçoamento. Destaque-se que no decorrer da pesquisa percebeu-se que a EA existente na escola possui importantes saberes e práticas que precisam ser valorizadas e que podem inclusive serem replicadas em outras escolas e assim contribuir para implementação de uma EA crítica, transversal e continuada.

Palavras-chave: Direito à educação ambiental; Educação Indígena; Legislação educacional; Meio Ambiente; Políticas Públicas.

PEDAGOGICAL PRACTICES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AT THE TUPINAMBÁ INDIGENOUS STATE SCHOOL OF THE ACUÍPE DE BAIXO, ILHÉUS - BAHIA

ABSTRACT

The main objective of Environmental Education is to promote the conservation of biodiversity, also considering individual, social and community self-fulfillment, through practices that develop benefits to the environment and quality of life. Increasing in every society. This research seeks to identify how the pedagogical practices of environmental education take place at the Tupinambá Indigenous State College of Acuípe de Baixo in Ilhéus – BA. From this, it is intended to understand if there are in the educational institution reflections of the legal and social effects foreseen in the legal provisions that guarantee the promotion of environmental education, in addition to the awareness to preserve the environment and resume their own ethnic identity. A qualitative methodology was applied, through bibliographical research and data collection, through the Matrix of Environmental Education Indicators for the Assessment of Socioenvironmental Sustainability at School. In addition, it included questionnaires and interviews with teachers, managers and school leaders, in an attempt to produce a case study of Indigenous Environmental Education in the aforementioned school located in a Tupinambá indigenous community. Contrasting the data obtained with the legislation and Public Policies in force. Thus, the work intends to give feedback to the Government and educational institutions, society, especially the local population, about the reality of EE in an indigenous school, its specificities, needs and potential, and how this can be improved. It is noteworthy that during the research it was noticed that the existing EE in the school has important knowledge and practices that need to be valued and that can even be replicated in other schools and thus contribute to the implementation of a critical, transversal and continuous EE.

Keywords: Right to environmental education; Indigenous Education; Educational legislation; Environment; Public politics

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comunidades Indígenas na T.I. de Olivença	48
Tabela 2 - Títulos, autores e ano dos artigos.....	69
Tabela 3 - Títulos, autores e ano dos artigos adicionados.....	78
Tabela 4 - Pontos obtidos dimensão/entrevistado.....	78
Tabela 5 - Média alcançada por dimensão.....	79
Tabela 6 - Princípios da EA no CEITAB.....	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Centro da cidade de Ilhéus.....	14
Figura 2 - Avó materno do Autor.....	15
Figura 3 - Avós maternos do Autor.....	16
Figura 4 - Genitora do Autor com alunos.....	17
Figura 5 - Autor na infância na Aldeia.....	18
Figura 6 - Genitora do Autor na Escola Indígena.....	19
Figura 7 - Genitora do Autor com colegas.....	19
Figura 8 - Autor entrevistando Cacique.....	40
Figura 9 - Território Tupinambá.....	51
Figura 10 – Sala Oka.....	57
Figura 11 – Interior da Sala Oka.....	58
Figura 12 - Área Externa da CEITAB.....	58
Figura 13 - CEITAB e Posto de Saúde.....	59
Figura 14 - Área externa da CEITAB.....	59
Figura 15 - Grande Oka.....	60
Figura 16 - Vista de acesso à CEITAB.....	87
Figura 17 - Vista do acesso lateral esquerdo.....	88
Figura 18 - Vista do acesso lateral direito.....	88
Figura 19- Escola e Casa do Cacique.....	92
Figura 20 - Cacique durante protesto.....	93
Figura 21 - Alunos em recreação.....	101
Figura 22 - Sala de Aula.....	102
Figura 23 – Abertura na Sala de Aula.....	103
Figura 24 – Estrutura da Sala de Aula.....	103
Figura 25 –Estrutura física da sala de Aula..	104
Figura 27 – Banheiros da CEITAB.....	106
Figura 28 – Nuvem de palavras.....	107
Figura 29 – Gráfico sobre as leis.....	110
Figura 30 – Aula de Cultura.....	111
Figura 31–Números em Tupy.....	111
Figura 32– Interior da sala oka.....	113
Figura 33– Ilustração Sala Oka.....	113
Figura 34 – Pinturas culturais.....	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BA – Bahia

CEITAB – Colégio Estadual Indígena do Acuípe de Baixo

CF – Constituição Federal

CGEA - Coordenação-Geral de Educação Ambiental

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CTI - Centro de Trabalho Indigenista

EA – Educação Ambiental

EEITO - Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

LDBEN - Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NUPPEA - Núcleo de Pesquisa e Extensão Universitária em Educação Ambiental

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PNEA - Política Nacional de Meio Ambiente

PNGATI - Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SESAI - Secretaria de Saúde Indígena

REDA - Regime de Direito Administrativo

TI – terra indígena

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

APRESENTAÇÃO

*A Educação não transforma o mundo.
A Educação transforma pessoas.
Pessoas transformam o mundo.*
Paulo Freire

O percurso da minha vida e também o percurso dos meus ascendentes se relacionam diretamente com esta pesquisa e seus resultados - acredito que a educação tem o poder de mudar vidas e histórias e, assim, tem sido no seio da minha família ao longo dos anos. Torna-se imperioso neste momento voltarmos no tempo e trazer à baila, que sou neto de indígena, Sr. Moacyr, caminhoneiro e bastante conhecido por toda a Aldeia Tupinambá de Olivença até os dias de hoje, por ter sido o responsável, durante anos por levar as mercadorias produzidas na Aldeia para as feiras livres localizadas na zona urbana de Ilhéus-BA. Tendo sido casado com Sra. Gildete, também natural de Ilhéus, mas não indígena, com quem teve 19 filhos, tendo 09 falecidos prematuramente.



Figura 1- Centro da cidade de Ilhéus, à direita caminhão do Sr. Moacir Bezerra, Fonte: Acervo Familiar. M. B. Oliveira. Meados da década de 50.

A realidade àquela época não era fácil, família grande e poder aquisitivo pequeno, porém no intento de modificar essa realidade em meados da década de 1950, o casal e os seus 10 filhos precisaram deixar para trás a vida na Aldeia com seus costumes e modos de vida e irem em busca de melhores condições de vida e educação na cidade, sobretudo diante das dificuldades financeiras que passavam a época e vislumbravam na cidade novas oportunidades.



Figura 2 – Foto do avô materno Moacir Bezerra (sentado), ao lado do Sr. Laudelino Mendonça e José Mendonça na Fazenda Santa Rosa, Km 30 da Rodovia Ilhéus/Una, quando fazia o serviço de transporte de mercadorias. Fonte: Acervo de Jose Rezende Mendonça. Em 10 de outubro de 1956.



Figura 3- Foto do Casal Moacir e Gildete em época que residiam no centro da cidade de Ilhéus – Ba, Fonte: Acervo Familiar. M. B. Oliveira. Década de 1970.

Esta nova realidade de vida foi enfrentada a duras penas, mas a distância dos demais familiares e da própria comunidade foi compensada pela nova perspectiva de educação em que os filhos do casal foram inseridos. Vale ressaltar que todos os filhos do casal concluíram o ensino médio e a maior parte deles ingressaram no Ensino Superior, tendo 02 se tornado juízes de direito e também professores do Ensino Superior e 04 das 05 filhas graduaram-se nas mais diferentes áreas da licenciatura e tornaram-se

professoras da educação básica. Inclusive, a minha genitora possui o título de Magistério Indígena e Licenciatura em Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), respectivamente.



Figura 4 – Professora Maricy (genitora) com seus alunos no ano de 2016 na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Fonte: Acervo familiar. M.B. Oliveira.

A minha família paterna é não-indígena, meu pai é natural de Ilhéus, marinheiro aposentado e sempre conviveu com a cultura indígena, inclusive já foi proprietário de um sítio localizado na terra indígena de Olivença.

Foi nesse contexto que vim ao mundo, imerso num ambiente diretamente influenciado pela Educação e também pelo universo jurídico, fatos que influenciaram diretamente as minhas escolhas. Mas retornando a contextualizar a história da minha família e aproveitando-me neste momento de um conhecido dito popular “um bom filho à casa torna”, após anos vivendo na zona urbana de Ilhéus a minha mãe decidiu retornar a viver na Aldeia, sendo que a minha segunda infância já foi vivida nesse “novo” ambiente que é a Terra Indígena de Olivença.

Esse retorno desafiador ocorreu no início do século XXI e trouxe consigo novos costumes e modo de viver e aconteceu paralelamente ao momento em que o povo indígena tupinambá de Olivença teve o reconhecimento da sua etnia, que já havia sido

dada como extinta e estava em processo de fortalecimento da sua cultura. Tal fato nos faz compreender o que foi chamado por Oliveira (1994) de “Viagem de Volta”.



Figura 5 – Autor numa canoa à beira do rio na T.I. Tupinambá de Olivença, Fonte: Acervo Familiar. M. B. Oliveira. Ano de 2003.

Interessante perceber que o mesmo motivo que afastou minha família da vivência indígena, a busca por uma educação escolar, foi o que nos trouxe de volta à caminhada, pois, nos idos do ano de 2004 quando as Escolas Indígenas institucionalizadas começaram a surgir na comunidade, minha mãe que já acompanhava o movimento de reconhecimento do nosso povo, começou sua jornada de professora Indígena. Nesta época, a mesma já possuía o título de magistério docente, e foi por meio da educação que vislumbrou uma possibilidade de dupla reinserção, no mercado de trabalho e no cotidiano da comunidade. Inclusive a mesma continua desempenhando a

docência para indígenas até os dias atuais, fato que reaproximou a nossa família da cultura e dos costumes indígenas, bem como nos pôs a par dos problemas e conflitos existentes na comunidade.



Figura 7 – Professora Maricy junto com colegas de trabalho, inclusive o Cacique Valdenilson durante aula de campo do Magistério Indígena. Fonte: Acervo Familiar. M. B. Oliveira. Ano de 2012.



Figura 6 – Professora Maricy (genitora) com colegas na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença durante o III Fórum de Educação Inclusiva dos Povos Indígenas da Bahia – FEIPIB, Fonte: Acervo Familiar. M. B. Oliveira. Ano de 2014.

Voltando a falar da minha jornada, como dito anteriormente, no início da segunda infância fui residir em Olivença, local considerado a Aldeia Mãe da Terra

Indígena Tupinambá, sendo um distrito que fica dentro da TI. De acordo com a antropóloga Suzana Viegas (2007):

Do ponto de vista da história colonial, entretanto, o local onde atualmente existe a Vila de Olivença tem origem na edificação de um aldeamento de índios, em 1680, pelos jesuítas, de nome aldeia de Nossa Senhora da Escada (Leite, 1945, p.222; Lisboa, 1977 *apud* Almeida, 1916a, p.109; Araújo 1757 *apud* Almeida 1913, p.184). Alguns historiadores consideram essa aldeia como a substituição daquela que em 1640 se localizava perto de Ilhéus, sob o nome de aldeia dos Índios dos Padres. Em 1758, no rescaldo da expulsão dos jesuítas do Brasil, e de acordo com as disposições legais genericamente aplicadas na então colônia portuguesa, a aldeia foi transformada em “Vila de Índios”, importando da metrópole o nome de Olivença – como era prática geral da época (VIEGAS, 2007, p.28).

Esse novo endereço trouxe consigo a minha inserção em novas vivências e novos costumes no seio da comunidade. A mudança não foi apenas de residência, mas também de modo de viver, pois a nova morada trouxe consigo um maior e mais constante contato com a natureza: a mata, os rios, a praia, a fauna, passaram a fazer parte do meu cotidiano, deixando para trás os espaços cinzentos e urbanizados.

Para além dessa maior aproximação com a natureza, houve ainda uma nova forma de viver em comunidade, onde a liberdade imperava e encantava pela possibilidade de realmente viver a infância de forma livre, podendo correr pelas ruas sem medo, tomar banho de rio, frequentar as praias, etc. Ademais, a aproximação entre as pessoas foi algo muito novo, a comunidade se relaciona de uma maneira muito mais unida, com a ajuda mútua entre as pessoas, o respeito aos mais velhos e sobretudo, a valorização da cultura.

No entanto, com o objetivo de dar continuidade à educação escolar em que já estava inserido, continuei estudando na zona urbana de Ilhéus, percorrendo diariamente cerca de 30 quilômetros entre a Aldeia Mãe e a escola onde cursei o ensino fundamental I. Durante um desses anos cheguei a estudar pela manhã na zona urbana e à tarde fazia complementação escolar na Escola Indígena, momento em que conheci músicas, vocabulário e costumes indígenas mais de perto.

No ensino fundamental II e Ensino Médio, por sua vez, estudei no Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão, também localizado na zona urbana da cidade de Ilhéus e marcado por um formato baseado na hierarquia e no respeito às normas impostas, pelo que continuei precisando me deslocar da Aldeia todos os dias em busca de uma educação que me proporcionasse a realização dos meus sonhos.

E todo esse esforço de anos foi recompensado com a minha aprovação no curso de Direito na concorrida Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, na qual pude aprender mais do que lições jurídicas, mas também aprender e vivenciar lições de vida. Neste período não eram mais 30 quilômetros que me separavam da vivência do dia-a-dia na Aldeia, mas sim 60 quilômetros. Dobraram-se as distâncias, mas também as dificuldades de conciliar distância, estudo, estágios e a vida social.

Foi também na graduação que tive o meu primeiro contato com a Ciência Ambiental, por meio do Componente Curricular Direito Ambiental, no qual pude perceber a firmeza e até mesmo a grandiosidade das nossas legislações que garantem inúmeros direitos às comunidades tradicionais e ao próprio meio ambiente. E no meio de tantas descobertas, me veio a inquietação que deu origem a este trabalho que objetiva analisar as práticas pedagógicas de Educação Ambiental no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo em Ilhéus – BA, diagnosticando sua consonância com o que regem as nossas legislações e Políticas Públicas.

Visto que o meu olhar técnico e distanciado da realidade, não conseguia identificar a sua aplicação prática no meio onde vivia, inclusive nas escolas onde estudei. Levando em consideração ainda que sempre acreditei que tive oportunidade de acesso a direitos que foram fruto de muita luta dos meus antepassados e que me foram dadas pela minha condição de indígena, a exemplo das cotas, e mesmo que por muitas vezes tenha precisado me afastar da convivência com a comunidade, o meu objetivo sempre foi que um dia eu pudesse dar algum retorno por meio dos meus estudos, ao local de onde vim.

E após a conclusão do curso de direito e da aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, decidi que poderia dar a minha contribuição também por meio da pesquisa acadêmica e de uma futura docência, o que sempre foi um sonho. Desta forma me submeti ao exame de mestrado neste Programa de Pós Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais, tendo a minha comunidade como centro do meu estudo, o que resultou nesta dissertação.

E como nos diz Paulo Freire (2005), ninguém educa ninguém, ninguém conscientiza ninguém, mas ninguém se conscientiza sozinho. Fato que nos mostra que precisamos de estímulos e com esta pesquisa busquei estimular a busca pela efetivação ou reafirmação dos direitos ambientais na minha comunidade e possibilitar uma reflexão sobre a importância da educação ambiental - EA.

No entanto, ao mesmo tempo que pude contribuir, acabei recebendo em troca um valioso presente que foi me reconhecer enquanto indígena, no sentido de retornar ao convívio dos “parentes”, forma comumente usada para chamar outro indígena, além da possibilidade de conhecer a minha própria história, a do o meu povo e entender a dinâmica da educação indígena, que é diferenciada pela sua própria razão de ser.

Vale citar BANIWA (2006, p.131) ao demonstrar que a compreensão acerca da educação indígena deve levar em consideração o entendimento sobre o ciclo de vida de um indígena, que é marcado por ações pedagógicas comunitárias. Ou seja, os ensinamentos básicos que ressoam dessa vivência social são morais, espirituais e de vida coletiva integrada com a natureza.

Pude também perceber na prática, a educação é mais abrangente que a educação escolar, e tratando-se dos povos indígenas, percebi ainda que ela é comunitária/coletiva, onde a comunidade toda educa todas as crianças, logo não se restringe apenas ao grupo familiar. a responsabilidade de educar. A mesma não está apenas nas mãos dos professores e familiares, mas se torna uma prática do dia-a-dia de todas as pessoas da comunidade, de forma que todos podem ser um instrumento de formação humana e de manutenção dos conhecimentos tradicionais associados à natureza (BANIWA (2006, p.131).

Esse novo entendimento ampliado sobre a Educação para os indígenas pôde me ajudar a reinterpretar o papel dos sistemas de ensino na nossa sociedade, questionando inclusive uma visão otimista presente neste trabalho sobre a educação, bem como o caráter, por vezes, autoritário e elitista do sistema educacional. Neste momento, cito a teoria de Bourdieu (1987), que nos demonstra que a educação pode perder o papel transformador e democratizador das sociedades e passar a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. E é em razão disto que a luta dos povos indígenas sempre foi por uma educação diferenciada, que respeite e contemple a cultura e modos de vida destes povos, visto que a escola molda, forma o sujeito para estar em sociedade.

Destaque-se que apesar das críticas que são realizadas a essa visão de Bourdieu e que inclusive por vezes são necessárias, o mesmo trouxe em sua teoria a potencialidade de despertarmos para novos questionamentos, que podem nos ajudar a melhorar o nosso sistema de educação, inclusive uma das teses da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem

em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (Bourdieu, 1987).

E é nesse sentido que concordamos com o autor e que esta pesquisa se coloca como um instrumento de investigação que busca entender na visão dos educadores indígenas tupinambá de Olivença da CEITAB como acontecem as práticas pedagógicas de educação ambiental em sala de aula. Além disso, verificar os conhecimentos e dificuldades desses profissionais para trabalhar o tema, de forma a permitir que comecemos a pensar num tratamento diferenciado para essas comunidades indígenas na medida de suas desigualdades, vislumbrando assim que seja posto em prática as garantias legais acerca da EA.

Interessante destacar que ainda acredito que a educação tem o potencial de mudar vidas, assim como tem sido na minha experiência pessoal e familiar, diante das oportunidades que me foram apresentadas. No entanto, ao me questionar durante a realização da presente pesquisa, pude perceber que nem sempre a educação que inicialmente eu via como necessária, se aplica a todos de forma indistinta. Pelo que pude perceber na prática aquilo que Bourdieu destaca como capacidade do Estado de construir consensos e privilegiar determinadas Escolas de Pensamento na construção do senso comum, e isso é o que considero um dos maiores ganhos que tive com essa pesquisa, bem assim entendo que essa auto-crítica e esses questionamentos que surgiram, foram decorrentes da própria função e importância que a EA passou a ter em minha vida. Até porque esse é um dos seus papéis, como afirma Loureiro:

A educação, por ser uma prática social, expressa o modo como nos organizamos e vivemos em sociedade, como nos compreendemos como ser da natureza e, simultaneamente, manifesta e potencializa os questionamentos e reflexões sobre a realidade, num processo de crítica e auto-crítica, de ação política e de conscientização coletiva. Logo, é parte constitutiva da Educação Ambiental buscar entender e atuar no campo dos embates de idéias, dos conflitos sociais, assumindo posições, contrapondo tendências que buscam se afirmar hegemonicamente, num contínuo movimento de aprendizagem, de viabilização de novos patamares societários e civilizacionais (LOUREIRO, 2006, p. 141).

Como já dito acima, me permitir esses questionamentos não afasta minha crença que a educação pode mudar histórias de vidas, mas aprimora a minha forma de enxergar o mundo e as práticas educativas, bem como a necessidade de afastarmos-nos

daquilo que Bordieu chama de “violência simbólica” sobre os alunos das classes populares e buscarmos uma adequação a especificidade de cada comunidade e povo. Até porque para compreender a dinâmica de uma escola indígena é preciso deixar o senso comum de lado. Pois como explica Bordieu (1987), a transmissão cultural comporta em si um processo de seleção, de atribuição e escolha daquilo que é ensinado, em detrimento daquilo que não é ensinado, mas a quem cabe fazer essas escolhas?

E neste percurso, diante de tantos questionamentos, desprendendo-me do pessimismo, reconheço cada vez mais a educação, sobretudo a educação ambiental, como um grande potencializador de mudanças da nossa realidade, mas já consigo compreender também as suas limitações enquanto portadora de um papel revolucionário.

Até porque de acordo com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global do ano 1992, a Educação Ambiental contribui para a formação de valores e para a própria ação social, bem assim a revelou como um processo educativo transformador para a construção e valorização de sociedades sustentáveis. Evidenciando ainda em seus princípios que a EA “tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações” (1992).

Sendo assim, a Educação Ambiental ao assegurar a valorização dos povos tradicionais, como a comunidade indígena pesquisada, busca incluí-los e entendê-los como parte importante na conservação da natureza colocando-os como parte do meio ambiente, como nos mostra Foladori em seu texto “Avanços e Limites para a Sustentabilidade Social” (2002). Ademais, a E.A. para indígenas pode ajudar a contribuir para que eles voltem a olhar para os seus próprios costumes tradicionais como práticas importantes para a preservação ambiental, práticas essas que podem inclusive serem utilizadas para ajudar outros povos e etnias a terem atitudes mais ecológicas e de conservação e fortalecimento cultural, uma vez que cultura e natureza são indissociáveis.

Desta forma, esta pesquisa de modo mais específico explorou os estudos sobre aspectos teórico-metodológicos da EA. e suas políticas públicas, aprofundando os estudos em metodologias qualitativas de pesquisa, realizando leituras sobre aspectos socioculturais da comunidade indígena Tupinambá, além de ter conhecido as práticas pedagógicas relacionadas à questão socioambiental existentes na sede do Colégio

Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo – em Ilhéus – BA e as legislações que se relacionam com o tema proposto.

Buscou-se ainda investigar a existência ou não de projetos escolares que permitam a interação comunidade-escola e que despertem nos discentes o interesse pela proteção da cultura Tupinambá e pelo aspecto ecológico da TI, sobretudo em relação às vulnerabilidades locais. Além disso foi analisada documentalmente a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) pesquisada, o que possibilitou a delimitação de como a Educação Ambiental está inserida na mesma, através dos seus documentos oficiais.

Nesse sentido, buscando uma possível resposta ao problema e objetivos descritos, organizamos os capítulos de forma que possibilite a compreensão do/a leitor(a), partindo das considerações do macro ao micro, no afim de proporcionar a compreensão do contexto em que a pesquisa e os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

No Capítulo I, abordamos o percurso teórico e metodológico para se chegar aos resultados com referências na literatura, mostrando passo a passo como foi realizada a pesquisa, o que possibilita que seja replicada em outros momentos.

Já no Capítulo II, em linhas gerais trouxemos a Educação Indígena no Brasil, bem assim tratamos da Educação Indígena de forma específica aos Tupinambás de Olivença, de maneira ainda mais especial abordaremos a Escola Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo, bem como a comunidade na qual a mesma está localizada.

Já no Capítulo III, trouxemos os conceitos de Educação Ambiental nos estudos sobre o tema e nas legislações, bem como abordamos o seu amparo legal. Além de uma revisão integrativa sobre a Educação Ambiental para Indígenas no Brasil.

No Capítulo IV, tratamos da Educação Ambiental existente na Escola pesquisada, com seus resultados e discussões, mostrando como ocorrem as práticas pedagógicas em EA e em que medida estão em consonância com as políticas da área.

Ao justificar esta pesquisa, cabe-nos aqui trazer das palavras do pesquisador indígena Gersem Baniwa (2013), ao afirmar que por ser um campo de análise recente, as experiências de educação escolar indígena soam de fundamental importância para a consolidação de ações e políticas apropriadas à nova conjuntura política e educacional que nos representa. Assim a presente proposta pretende contribuir com o aprofundamento do diagnóstico do estado da arte da Educação Ambiental no país, sobretudo no que se refere a educação indígena. O que, por sua vez, possibilitará a

lapidação da construção teórico-metodológico da EA em conformidade com seus marcos legais regulatórios.

Importante destacar ainda que o presente estudo está vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão de Educação Ambiental - NUPEEA/UFSB /Porto Seguro e irá colaborar diretamente para a ampliação da produção de conhecimento do mesmo, fortalecendo , desta forma, o escopo da pesquisa no país.

INTRODUÇÃO

Os parâmetros curriculares nacionais para a educação escolar brasileira não são tradicionalmente sustentáveis, ou seja, não estão voltados à construção do sujeito ecológico, conforme nos indica Isabel Carvalho (2005). Os fazeres pedagógicos que promovem a questão ambiental podem ser considerados uma novidade, visto que a Lei nº 9.795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) só foi promulgada em 27 de abril de 1999, a Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia só no ano de 2011 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental do MEC apenas em 2012.

Entretanto, vale salientar que a Educação Ambiental deve ser um processo permanente inserido no âmbito da educação, em virtude da sua capacidade de contribuir com fomento de reflexões e da compreensão das relações sócio históricas entre sociedade-natureza. De forma que os indivíduos e coletividades possam despertar para a necessidade de uma atuação intervencionista e mediadora nos conflitos e problemas ambientais, assumindo uma postura ativa de mudança de realidade social.

Foi exatamente em reconhecimento à importância da educação ambiental que a nossa Carta Magna (CF/88) trouxe em seu artigo 225, inciso VI a garantia constitucional que determina ao poder público a incumbência de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

No âmbito estadual, o Poder Público da Bahia, por meio da Lei 12.056/11, instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental que visa articular a educação ambiental, além de fortalecer o seu papel junto à gestão ambiental como um todo, o que figura como um importante avanço legislativo dentro do Estado, sobretudo por seu caráter inovador. Imperioso destacar ainda que, no âmbito municipal, também podem existir leis que a assegurem, no caso as Políticas Municipais de Educação Ambiental,

Assim, podemos inferir que legislativamente em nosso país a Educação Ambiental encontra-se amparada por diversos entes da Administração Pública. Contudo, são inúmeros os exemplos de que a sociedade brasileira ainda não possui uma educação ambiental de qualidade, crítica e transformadora que proporcione a construção

de sociedades sustentáveis, no mais amplo sentido dos termos, além de uma patente necessidade de conscientização lastreada em valores éticos e sociais.

Inclusive, o documento produzido pelo Ministério da Educação brasileiro intitulado “O que fazem as Escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?” (MEC, 2007), nos mostra que a universalização do acesso à Educação Ambiental no Brasil atual encapsula um número significativo de desafios que podem e devem ser identificados, a partir da realização de uma pesquisa em profundidade no próprio loco do processo pedagógico: a escola. Ressalte-se que foi exatamente neste sentido que se propôs esta pesquisa, buscando identificar os desafios para uma conscientização sobre a necessidade da preservação ambiental e cultural.

Ademais, a situação fica ainda mais periclitante quando observamos a realidade dos povos tradicionais, que após serem submetidos a uma educação afastada dos seus valores habituais, encontram-se vulneráveis e sem políticas públicas que atuem na proteção do meio ambiente e na construção de sociedades locais sustentáveis, levando em consideração a conservação da natureza, a sustentabilidade da sociedade e também a sustentabilidade da economia. É o que se observa nos povos indígenas tradicionais do Sul da Bahia, onde comunidades resistem culturalmente há mais de 500 anos, apesar da imposição violenta de outras culturas, onde permanecem lutando para manter suas tradições.

Importante destacar que a educação não formal indígena sempre foi sustentável, por que o que chamamos hoje de sustentabilidade são procedimentos, ações humanas ou modos de vida que foram sistematizados e institucionalizados sob a forma de lei, diretrizes, etc., em que os seres humanos com a mentalidade de domínio e uso da natureza em benefício próprio e para acumular riqueza e poder viram a necessidade de se educar para a sustentabilidade e a sistematizaram.

Cabendo aqui uma pergunta que esta pesquisa não tem o intuito de responder, mas sim despertar uma reflexão pertinente: Afinal de contas, o que vem a ser sustentabilidade? Uma vez que diversos estudiosos do tema apontam a inexistência de consenso sobre o conceito e apontam concepções até mesmo excludentes entre si (Lima, 1997; Foladori, 2002; Melo e Ojima, 2011). Nesse texto chamar-se-á de sustentável ações que, ao mesmo tempo, contribuam com a melhoria da qualidade de vida das pessoas e para a conservação da natureza.

Porém, o fato é que em função da nova realidade que os povos indígenas estão inseridos e até mesmo em função da relação intrínseca com o meio ambiente,

inclusiv e por conta da sua localização em contato direto com o meio ambiente e com a comunidade, vislumbra-se que as comunidades indígenas também necessitem de uma educação ambiental alinhada com as políticas públicas da área que propõem justamente essa relação de amizade e respeito entre a sociedade humana e a natureza, criando entre eles relações de afeto, seguindo o raciocínio de Espinosa, conforme nos mostra a estudiosa Costa-Pinto (2019, p.25):

Assim, a EA deve, seguindo o raciocínio de Espinosa, promover o desvelar da cadeia dos afetos sociais que deram origem à situação atual, estimulando a libertação do sujeito do medo e da servidão, mobilizando-o para ação transformadora (alegria), fortalecendo-o para participar das tomadas de decisão e do delineamento de alternativas, socialmente justas e ecologicamente mais equilibradas, na busca por solucionar os problemas que afetam sua vida individual e social.

Ressalte-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 e legislações subsequentes determinam que a educação indígena tenha um tratamento diferenciado em relação às demais escolas. Contudo, na prática é perceptível que não há um pleno cumprimento da legislação, observa-se que os Poderes Executivos não ofereceu condições para isso.

Nesta linha de conexão, a mola propulsora do presente trabalho reside na análise de um estudo de caso no intento de identificar o que vem sendo feito na escola pesquisada no que se refere às práticas de Educação Ambiental. E a partir disso começamos a buscar e pensar novas estratégias que façam valer a legislação aplicável, contribuindo como instrumento de retomada da identidade cultural indígena, o que inclui a retomada de atitudes e comportamentos consoantes com a conservação da natureza.

Para este exercício de reflexão, como recorte metodológico, analisou-se como essa perspectiva legal da educação ambiental é posta em prática na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, situada no município de Ilhéus-BA. Em assim sendo, a problemática envolve o seguinte questionamento: como acontecem as práticas pedagógicas de educação ambiental ocorridas em sede do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo em Ilhéus – BA?

O problema supracitado torna-se relevante na medida em que, observando-se as legislações em vigência, percebe-se que todas caminham num mesmo sentido e

corroboram na ideia de que o Poder Público deve garantir uma educação ambiental de qualidade. Porém, é nesse contexto que a presente pesquisa visa demonstrar que na atuação prática o Poder Público deixa a desejar, negligenciando na promoção de políticas públicas que atinjam os fins postos nas leis, como se verá mais adiante.

A inquietação aqui aventada com relação à problemática da educação ambiental busca como resultado identificar os efeitos reais produzidos por essas leis e as dificuldades que a escola enfrenta para colocar isso em prática dentro do sistema escolar, para assim dar um retorno ao Poder Público e às instituições de ensino, bem como à sociedade em geral, sobretudo à população local, para que possam refletir, questionar e buscar a efetivação seus direitos através de políticas públicas, despertando uma consciência social e ambiental como forma de melhoria da qualidade de vida, contribuindo assim para o desenvolvimento de toda a sociedade e para a conservação da natureza a um só tempo.

Ao se identificar o retrato da realidade da educação ambiental indígena na escola pesquisada espero estar contribuindo para com todos os profissionais envolvidos com a educação e promoção de políticas públicas, ao poder judiciário e à sociedade em geral. Desta forma, o objetivo maior desta pesquisa foi conhecer e analisar o processo educacional ambientalista da Escola pesquisada e identificar como está o seu desenvolvimento, observando ainda se está de acordo com previsto na legislação nacional.

APROFUNDAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

O satisfatório desenvolvimento da pesquisa requereu a utilização de uma metodologia qualitativa por meio de um Estudo de Caso da escola indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo, metodologia que permitiu a análise das práticas de EA já desenvolvidas pela instituição escolar. Assim, a presente investigação científica realizou-se por meio de uma abordagem qualitativa caracterizada pelo trabalho que parte da realidade social e que busca a compreensão dos fenômenos humanos, dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores, das atitudes e das representações (MINAYO, 2015).

Para tanto, utilizando-se das lições de Goode e Hatt (1968, *apud* PEDRINI 2007, p. 76), percebeu-se que para atingir os objetivos da pesquisa era viável a realização de um estudo de caso, tendo em vista que:

[...] quando se deseja estudar algo singular, que valha por si mesmo. Pode ser similar a outros, mas também distinto, por ser singular. Isto é parecer inicialmente único, mesmo que posteriormente evidencie similaridades com outros casos e, assim, aumentar sua capacidade generalizadora.

Imperioso trazer ainda as lições de Ludke e André (1996), quando demonstram que o estudo de caso tem como interesse a investigação sistemática de uma instância específica. Destacando ainda que é possível que o leitor perceba que o caso estudado se assemelhe em alguns aspectos a outros casos particulares, pelo que pode ocorrer a “generalização naturalística” proposta por Stake.

Ludke e André (1996), ainda concluem que ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos que permitem melhor compreensão da escola e das suas relações com a sociedade. Em razão do acima exposto é que se vislumbra que a realização de um estudo de caso, é um método adequado aos objetivos da pesquisa e poderá contribuir inclusive com demais pesquisas que buscam mapear a EA no Brasil.

O percurso metodológico da presente pesquisa iniciou-se pela análise de títulos, resumos e artigos completos que abordaram a temática Educação Ambiental, seus conceitos, histórico, amparo legal, além dos tipos de EA e suas características.

Vale destacar que o estudo abarcou uma longa pesquisa bibliográfica sobre os temas acima, destacando ainda a realização de uma ampla análise da legislação referente ao tema nos mais diferentes entes da Federação brasileira e até mesmo por meio dos Acordos Internacionais, que através de sua importância indiscutível trouxeram grandes avanços ao Direito e à Educação Ambiental. Nesse sentido, esclarece Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Buscou-se também por meio de uma revisão de literatura entender como está a educação ambiental para indígenas no Brasil. Vale destacar que a escolha por esse tipo de estudo se deu por conta da necessidade de obter-se uma síntese da temática trabalhada com o rigor necessário, adquirindo por meio dela um nível de evidência confiável, além de se obter fontes de informação importantes para embasar o trabalho.

Ao aumentar a precisão dos dados, apesar de analisar dados secundários, este tipo de análise possibilitou a resposta de perguntas não propostas pelos estudos primários. Até porque para Figueiredo (1990, p. 132), a revisão de literatura, possui dois papéis interligados e que foram fundamentais nesta pesquisa, quais sejam: constituem-se em parte integral do desenvolvimento da ciência: função histórica, e fornecem aos profissionais de qualquer área, informação sobre o desenvolvimento corrente da ciência e sua literatura: função de atualização.

Já no que se refere à temática indígena, sobretudo ao conteúdo específico dos Povo Indígena Tupinambá, a maior parte da bibliografia foi indicada por lideranças e pesquisadores indígenas, vez que se trata de um processo histórico e cultural específico. Inclusive, dados obtidos nas pesquisas revelam que os trabalhos que trazem essa temática são investigadas em sua maioria por estudantes indígenas, que ao

adentrarem a Academia retornam os seus estudos para a Aldeia de onde vieram, se atendo assim a estudar sobre o seu próprio povo, sua história e cultura.

A pesquisa bibliográfica incluiu ainda o estudo antropológico e cosmológico sobre o povo indígena pesquisado, abarcando o seu histórico, seus modos de vida (“modo de ser e viver”), de produção e a relação com o território, bem como com o estudo das Diretrizes da Educação Indígena e sua diferenciação e especificidades. Neste momento, mostra-se valioso trazer as palavras de Tassinari e Cohn (2012), quando afirmam que

Quando pensamos nos impasses da educação escolar indígena, os maiores riscos parecem estar exatamente em imaginar ou esperar que a escola possa se tornar uma —instituição nativa, se diluir no cotidiano indígena, ou em desconhecer a efetiva diferença que está não só nos conhecimentos escolares, como nos modos de conceber o conhecimento, sua produção, aquisição e expressão. A noção de fronteira nos auxilia exatamente a manter a diferença que deve conviver nas práticas escolares. É disso, afinal, que se trata a interculturalidade, e é só assim que os conhecimentos indígenas e não indígenas poderão, eventualmente, se comunicar, em vez de caminhar em paralelo (TASSINARI e COHN, 2012, p. 268).

Por isto, torna-se necessário nos aliarmos com a pesquisa etnográfica, no sentido de tentar compreender os modos de viver de cada povo e como isso tem se refletido na escola. Segundo André (1995), etimologicamente, etnografia significa descrição cultural, e, para os antropólogos, o termo possui dois sentidos: (i) conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; (ii) relato escrito que resulta do emprego dessas técnicas.

Vale destacar que o uso da etnografia nas pesquisas em Educação vem crescendo durante as últimas décadas e, por meio dela, é possível que se compreenda “de dentro” os fenômenos educacionais (ESTEBAN, 2010). Por isso foi importante durante a pesquisa utilizarmos dos relatos orais e das memórias descritas pelas lideranças e integrantes do movimento indígena. Vale aqui colacionar as palavras de Magalhães que nos afirma

As memórias orais e escritas, provenientes de documentos e das memórias dos moradores mais velhos, respectivamente, foram agregadas pelas lideranças Tupinambá para construir um conjunto de testemunhos sobre as ações por parte de grupos sociais que atingiram diretamente os caboclos de Olivença. Não se trata, absolutamente, de conferir às histórias o estatuto do fabricado artificialmente para garantir bens materiais, a posse da

terra e serviços públicos como saúde e educação. Compreender a utilização das narrativas sobre a própria história significa apreender uma das formas por meio das quais os atores sociais, os indígenas de Olivença, começaram a reconhecer a existência de um passado e presente comuns, a partir de um diálogo, propiciado pela mediação e divulgação das educadoras do CAPOREC, preche de experiências familiares. Este diálogo proporcionou uma nova articulação das vinte e três comunidades em torno de um objetivo: fazer com que o Estado os reconhecesse como indígenas (2010, p. 57-58).

Já de acordo com Minayo e Sanches (1993), o conhecimento científico sempre transcorre como a busca de articulações entre teoria e realidade, tendo como fio condutor o método, com a função fundamental de articular e fundamentar esses conhecimentos de maneira a proporcionar um caminho claro de investigação. Em razão disto, além do campo teórico, esta pesquisa utilizou na sua metodologia a pesquisa de campo, que se deu por etapas, dentre elas, a realização de entrevistas semiestruturada e aplicação da Matriz de Indicadores de Educação Ambiental proposta por Vieira, Campos e Morais (2016, p.114) e devidamente adaptada para a realidade local, o que possibilitou a interação com os indivíduos e as comunidades pesquisadas com captação das informações desejadas de forma mais pessoal e íntima, inclusive permitindo o aprofundamento de pontos percebidos por outras técnicas.

A matriz utilizada serviu como um roteiro para guiar as entrevistas, e segundo Ludke e André (1996), tal instrumento é aconselhável, pois permite que a entrevista siga naturalmente uma ordem lógica e também psicológica, permitindo que haja uma sequência lógica entre os assuntos.

Vale destacar que os sujeitos da pesquisa foram os professores da Escola Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo em Ilhéus – BA. Frise-se que a escola conta hoje com um total de 19 professores e destes foi possível entrevistar 11, sendo que entre eles estavam líderes da comunidade que também atuam como professores, a exemplo do Cacique.

Os sujeitos da pesquisa totalizam 11 participantes, sendo nove professores da escola, além da sua gestora e do Coordenador da Educação Indígena do Estado da Bahia, que também é Tupinambá de Olivença e já atuou como professor da instituição pesquisada. As entrevistas foram realizadas por conveniência dos entrevistados, que participaram por adesões livres e voluntárias. Destaque-se que foram convidados todos os professores da escola e, por possibilidade e interesse, os mesmos

compareceram com o objetivo de colaborar com a pesquisa na temática ambiental, considerando o contexto de pandemia vivenciado no período da pesquisa.

A matriz de indicadores de educação ambiental utilizada foi proposta por Vieira, Campos e Morais (2016, p.114), apresenta 10 indicadores, organizados nas três dimensões da educação ambiental: gestão, currículo e espaço físico. Cada dimensão é constituída por um grupo de indicadores, que serão avaliados por cinco questões descritoras, com três opções de resposta: frequente (F), eventual (E) e nunca (N), as quais contemplam a complexidade de uma educação integral e sustentável. Para aplicação na comunidade escolar pesquisada foram necessárias alterações e até mesmo supressão de algumas questões que não se adequavam à realidade da escola. Foram alteradas as questões 09, 15, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32 e 39. E retiradas as questões 03, 07, 08, 28, 32, 33, 34, por não serem condizentes ou relevantes com os objetivos desta pesquisa.

Desta forma, a primeira dimensão, que trata sobre a gestão, foi dividida em 4 indicadores: gestão; gestão e comunicação; instâncias colegiadas; suficiência de recursos humanos e financeiros. O primeiro indicador busca entender se a gestão escolar é democrática, no sentido de observar se são construídos espaços participativos na escola, onde se valoriza a participação de alunos, professores, pais e gestores. Já o indicador de gestão e comunicação, trata da forma de planejamento e gestão democrática e comunitária na escola. Já o terceiro indicador, analisa a atuação das instâncias colegiadas como Conselho Escolar, lideranças comunitárias. Por fim, no último indicador desta dimensão, trabalhou-se a respeito da suficiência de recursos humanos e financeiros da escola e de sua manutenção, bem como no que se refere ao desenvolvimento de atividades de EA.

A segunda dimensão, por sua vez, trata sobre a dimensão de indicadores do currículo escolar. Esta dimensão foi dividida em três indicadores – organização curricular; atividades e práticas pedagógicas; projetos e programas. O primeiro indicador que aborda a organização curricular, foram considerados a forma em que a escola trabalha a EA, na prática e em seus documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico. Já o segundo indicador, que trata sobre atividades e práticas pedagógicas analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola para abordar a EA, inclusive levando em consideração aspectos culturais. E por fim, o indicador de projetos e programas que trata sobre os projetos e programas que trabalham a temática do meio ambiente e cultura, bem como sobre a participação da comunidade.

A terceira e última dimensão aborda o espaço físico da escola e do seu entorno, sendo dividida entre território da escola e entorno; infraestrutura e ambiente educativo; ecoeficiência. O indicador de território da escola e entorno evidencia o uso dos espaços da escola e também do seu entorno nas práticas pedagógicas. Já no indicador seguinte é contemplado a infraestrutura da escola e equipamentos, bem como a acessibilidade e mobilidade. Por fim, o último indicador retrata o equilíbrio entre a eficiência e o impacto ambiental, abordando ações de coleta seletiva e consumo de água e energia e também de segurança alimentar.

Os autores Vieira, Campos e Morais (2016, p.116), destacam que as respostas permitem avaliar a sustentabilidade socioambiental da escola quanto àquele indicador, quanto às dimensões da educação ambiental e também quanto à escola (total) em relação a espaço educador sustentável. Bem como, identificam a possibilidade de quantificação destes indicadores e a atribuição de valores às respostas das questões descritoras. E com a avaliação realizada foi possível diagnosticar as potencialidades e os limites/fragilidades socioambientais do ambiente da escola, utilizando esses indicadores como instrumentos de avaliação, mensuração (medição) e de automonitoramento.

Adequando as alterações realizadas neste estudo, foram consideradas as seguintes pontuações: 2 pontos para as respostas frequentes (F), 1 ponto para as respostas eventuais (E) e valor zero (0) ponto para as respostas nunca (N). Como a matriz de indicadores possui 40 questões, será possível chegar ao total de 80 pontos. Quanto mais próximo a 80 pontos, supõe-se que a escola está no caminho da sustentabilidade socioambiental.

Usando essa tabulação inicialmente proposta pelos autores responsáveis pela matriz, mas com as devidas alterações, foi possível verificar a pontuação de cada indicador realizando a soma dos pontos das respostas das questões descritoras de cada uma das dimensões: gestão, currículo e espaço físico. Além dessa tabulação, é importante destacar que a Matriz foi utilizada para guiar o entrevistador. No entanto, entre as questões foram realizados outros questionamentos guiados por meio do diálogo e das informações trazidas pelos entrevistados relacionadas à história da escola, da comunidade e também das questões ambientais existentes. Assim, foram trazidos também os discursos dos entrevistados no sentido de colaborar com os resultados obtidos.

Analisou-se também os projetos escolares desenvolvidos pelos alunos com o auxílio dos professores e que permitem a interação comunidade-escola, bem assim outras iniciativas descritas que podem despertar nos discentes o interesse pela proteção ambiental, sobretudo em relação às vulnerabilidades locais.

Ademais, por meio de uma entrevista semiestruturada, conforme questionário em anexo, buscou-se assim conhecer a realidade local através dos dados obtidos, delimitando os principais problemas ambientais presentes na localidade na visão dos entrevistados, para que num futuro seja possível buscar junto a cada comunidade escolar pesquisada formas de solucionar os entraves identificados na busca de soluções que melhorem a vida dessas comunidades, por meio de um processo de empoderamento dos estudantes e profissionais da educação para que atuem como modificadores da realidade social por meio da própria EA.

Por fim, analisou-se documentalmente a Matriz Curricular da Escola Pesquisada, em busca de evidências que fundamentem o presente estudo, bem como buscar descobrir se a Educação Ambiental é desenvolvida por intermédio de disciplina especial, qual a sua carga horária, se tal temática é inserida de forma multi ou interdisciplinar ou ainda se não é um conteúdo trabalhado em sala de aula, bem como identificar se a EA é contemplada por meio de Projetos Pedagógicos e festejos de datas comemorativas, além de realizar um levantamento de como esses conteúdos são desenvolvidos juntos aos discentes, buscando identificar os principais objetivos da EA na escola pesquisada. Vale destacar que a análise documental permitiu que durante a pesquisa fossem levantados outros problemas e situações que podem ser melhores explorados por outros métodos, mas que contribuirão para um resultado mais eficiente.

De acordo com Ludke e André (1996), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações que foram obtidas por outros meios, ou desvelando diferentes aspectos de determinado tema ou problema. Os documentos constituem uma fonte poderosa que possibilita o levantamento de evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

O estudioso Holsti (1969) afirma que existem pelo menos três situações básicas em que é apropriado esse tipo de análise. Aqui traremos uma que se adequa inteiramente a esta pesquisa, qual seja quando o acesso a dados é problemático, inclusive quando o pesquisador tem limitações de tempo ou deslocamento.

Cabe-nos aqui destacar que a pandemia causada pela Covid-19, que assola o mundo trouxe reflexos diretos para a realização da pesquisa de campo deste trabalho, pelo que restou necessário a adaptação diante das possibilidades existentes, mas que não deixaram de serem realizadas com o rigor necessário. Porém, não pode deixar de ser citado, visto que foi preciso readequar a metodologia previamente pensada, bem assim o calendário da pesquisa de campo. Assim, as entrevistas e a aplicação da matriz ocorreram tanto de maneira virtual, como presencial, utilizando as oportunidades em que os entrevistados podiam colaborar. Porém, no que se refere à pesquisa observacional, a mesma restou prejudicada para acontecer.

Diante do exposto, podemos perceber que o levantamento de dados foi realizado por meio de multimétodos que aqui destacamos: entrevistas, matriz, questionários, análise bibliográfica e documental. Vale destacar as lições de Giddings (2006), que afirma que existem diferentes métodos e diferentes tipos de pesquisas, bem como diferentes modos de fazer ciência.

Com o desenvolvimento dos métodos de pesquisa, surgiu uma variedade de modelos de pesquisas mais dinâmicos, inclusive aqueles que combinam diferentes métodos e meios na busca por resultados que ofereçam uma melhor compreensão do objeto de pesquisa, comumente chamados de “métodos mistos” (GURGEL, 2007).

Denzin e Lincoln (2006) são mais enfáticos quanto à possibilidade do recurso a várias metodologias para a busca de dados em uma investigação. Eles afirmam que as pesquisas qualitativas não privilegiam esta ou aquela técnica de pesquisa e que é difícil enquadrá-las em um único terreno de discussões, bem como defender que elas pertencem a uma única disciplina, a uma teoria e a um único paradigma, bem assim, DENZIN e LINCOLN (2006) afirmam que:

“Há múltiplos paradigmas teóricos que alegam empregar os métodos e as estratégias da pesquisa qualitativa, desde os estudos construtivistas aos culturais, passando pelo feminismo, pelo marxismo e pelos modelos étnicos de estudo.” (2006, p. 20).

Para análise desses dados obtidos por multi métodos, adotaremos nesta pesquisa a triangulação metodológica, que para Günther (2006) é a utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria ou um pesquisador. Stake (1995) afirma que tem na triangulação a alternativa para a maior

precisão dos protocolos nos estudos de caso, como se pretendeu a presente pesquisa, ao escolher esta forma de análise. Além disso buscou-se seguir o que preleciona Souza e Zioni (2003), ao afirmarem que a triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos.

Denzin e Lincoln, por sua vez, indicam que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (2006, p. 19). No mesmo sentido, Minayo e Minayo-Goméz, afirmam que “nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca” (2003, p. 136). Desta forma, a triangulação metodológica pode “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados” (Minayo e Minayo-Goméz, 2003, p.136).

Vale destacar neste momento, que a análise de multimétodos é um grande desafio ao pesquisador. Por isso, a matriz utilizada foi importante para obtenção de dados e, mesmo com suas limitações no que se refere a uma compreensão das singularidades, tornou-se um instrumento importantíssimo para esta pesquisa, vez que possibilitou a coleta de opinião dos entrevistados em um espaço mais curto de tempo. No entanto houve dificuldades para sua aplicação, tendo em vista que estas dependiam da disponibilidade dos participantes e da própria rotina das instituições, que foi prejudicada em razão da pandemia da Covid-19. A análise de dados se deu por meio da análise estatística descritiva, no intento de descrever e resumir os dados.

Já as entrevistas semiestruturadas foram instrumentos que demandaram mais trabalho na sua análise, mas possibilitou conhecer um pouco como cada professor/gestor, da sua caminhada profissional, comunitária e escolar. Bem como a sua opinião a respeito das ações da escola e dos problemas ambientais do entorno desta. Além de seus conhecimentos acerca das legislações de Educação Ambiental.

Em relação às análises bibliográficas e documentais, houve a leitura aprofundada do material selecionado, pelo que toda investigação feita pelos métodos acima descritos foram ancoradas na bibliografia consultada, que nos servem como argumento de autoridade, bem como permitiram a análise dos dados por meio de uma conjuntura mais ampla. Realizou-se, por fim, um diálogo entre os dados empíricos e os

autores que tratam do tema, a fim de realizar uma análise interpretativa da conjuntura dos dados.

Ao nos fundamentarmos nas lições de Gomes *et al.* (2005, p. 199), que afirma que o melhor método é sempre aquele que, em um determinado momento, “melhor se adequa à reconstrução teórica da realidade”, podemos afirmar que a partir dos métodos escolhidos para coletas de dados e da sua triangulação, foi possível observar a realidade em diferentes perspectivas: a) analisou-se os indicadores de educação ambiental na escola, realizando um retrato mais geral da EA na escola; b) levantou-se dados mais pessoais dos profissionais envolvidos e das suas opiniões sobre a escola e os problemas ambientais do entorno da escola, o que possibilitou o levantamento da percepção individual dos docentes; c) tratou-se os dados bibliográficos e documentais, que possibilitou levantamento de dados não identificados por outros métodos e permitiu a construção teórica acerca do tema abordado.

Assim, percebemos que apesar da complexidade e ainda considerando os limites de cada método, foi possível construir uma complementaridade das diferentes técnicas, construindo-se além do próprio discurso, o próprio contexto no qual a escola pesquisada está inserida.



Figura 8 – Trabalho de Campo, onde o pesquisador entrevista o Cacique Valdenilson.
Fonte: M.B. Oliveira.

Por fim, e conforme já descrito acima a Pandemia do Covid-19 trouxe algumas mudanças para a realização da pesquisa. Realizar uma pesquisa de mestrado,

de cunho social e com trabalho de campo durante uma pandemia foi bastante desafiador, nos mais amplo sentido da palavra. Até porque o calendário deste trabalho inicialmente previa para o ano de 2020 a realização da pesquisa de campo. Por isso foi necessário alterar a metodologia e os resultados encontrados referem-se à opinião dos entrevistados, vez que restou impossibilitado as entrevistas com os alunos, bem assim a realização de observação participante em razão da suspensão das aulas do ano letivo de 2020. Pelo mesmo motivo que restou inviável até o presente momento a realização do levantamento da percepção dos indígenas Tupinambá de Olivença sobre o meio ambiente. No entanto, apesar destas fragilidades que foram impostas ao desenvolvimento do trabalho inicialmente proposto, foi possível, com os devidos cuidados determinados pela Organização Mundial da Saúde, como testagem, distanciamento e higienização, obtermos resultados interessantes e que serão expostos a seguir.

Ressalte-se que todas as entrevistas presenciais foram realizadas no dia da testagem promovida pelo governo do Estado da Bahia na escola, inclusive o autor passou por testagem, e apenas os docentes que testaram negativados seriam convidados a participarem da pesquisa. No entanto, na data do teste nenhum professor que se submeteu a testagem estava positivado, apenas alguns alunos e servidores.

Cabe destacar que os desafios de realizar esta pesquisa incluem também a dificuldade de manter a saúde psicológica durante um período pandêmico marcado por tantas mortes, notícias trágicas e descaso por parte do Governo Federal. Inclusive, próximo a finalização deste trabalho, o Brasil registrou a triste marca de 500 mil mortes decorrentes da Covid-19, mesmo já existindo vacinas para a doença, por isso destacamos aqui a nossa solidariedade a todas as vítimas da Covid 19 e os seus familiares.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: o direito a uma escola diferenciada

A educação escolar para os povos indígenas no Brasil tem suas raízes na colonização do nosso país, sendo fruto das ações de catequização realizada pelos jesuítas e tendo como resultado a imposição de normas e modos de viver da sociedade não indígena, tendo como uma de suas consequências que os estudantes desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indígenas, no sentido do sentimento de pertencimento e também no modo de viver (BRASIL, CADERNO SECADI, 2011).

Vale destacar que, após o processo de colonização do nosso país, as comunidades tradicionais indígenas sofreram diversas influências externas, o que causou a absorção de malefícios característicos da sociedade não indígena, como o exemplo citado acima da imposição de uma nova cultura e métodos de ensino (BRASIL, CADERNO SECADI, 2011). Destaque-se que a imposição da cultura dos colonizadores foi de extrema agressividade com os povos indígenas na região que hoje corresponde ao Estado da Bahia.

Esse processo de imposição de uma outra cultura teve como um dos principais instrumentos a educação escolar, sendo que o mesmo era visto pelas comunidades tradicionais como um espaço opressor, que ignorava as necessidades dos povos indígenas e apenas replicava a educação tradicional não indígena. O pesquisador e indígena tupinambá de Olivença, José Carlos Batista (2019), destaca que foi apenas no final da década de 1960, em pleno período ditatorial, que o Movimento Indígena e as organizações não governamentais indigenistas (Conselho Indigenista Missionário – CIMI, Centro de Trabalho Indigenista – CTI, Comissão Pró-Índio, entre outras) incluíram em suas pautas a luta por uma educação escolar indígena como alternativa de enfrentamento aos ideais de integração que imperavam nas políticas indigenistas do Estado brasileiro.

Luta esta que foi reconhecida por meio da Constituição Federal de 1988, depois de ampla participação dos indígenas nas Assembleias Constituintes de 1987 a 1988, quando finalmente fora reconhecida uma gama de direitos a essa parcela da sociedade que antes era esquecida, inclusive no que se refere à educação, cabendo-nos aqui colacionar os artigos 210 e 215, quais sejam:

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.

Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Vale destacar que, além dos direitos já reconhecidos em seu bojo, a nossa Carta Magna permitiu, por meio das suas disposições, a criação das Políticas Públicas específicas às comunidades indígenas, fato que deu força ao Movimento Indígena e Indigenista, fazendo crescer o número de mobilizações dos povos indígenas brasileiros. Importante aqui destacar que segundo Santana (2015, p. 56), essa política de reconhecimento, por parte do Estado Brasileiro, da diversidade sociocultural indígena, vai se traduzindo em outros mecanismos legais, referentes a diversos outros aspectos que dizem respeito à saúde das populações indígenas, às políticas de proteção ambiental, territorial, dentre outros.

E assim, de forma a regulamentar o preceito legal mais generalista presente na Constituição, surgiram novos comandos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), - que em seus artigos 78 e 79 prescreve que a Educação para Indígenas será bilíngue e intercultural, tendo como objetivos a recuperação das memórias históricas de cada povo, e a reafirmação de suas identidades étnicas, da valorização de suas línguas e ciência, além de garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Vale trazer que no final da década de 1990, mais precisamente no ano de 1998, foi publicado também o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – (RCNEI) pelo Ministério da Educação, sendo um importante documento que fortaleceu a Educação Indígena, uma vez que de acordo com o próprio documento, o mesmo figura como conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (RCNEI, 1998).

Ressalte-se ainda que o direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas no Brasil também encontra amparo na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004. Merece destaque também a institucionalização de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, instituída por meio da Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, que trouxe os princípios da Educação Escolar Indígena, além de critérios organizacionais físicos e pedagógicos.

Segundo Gersem Baniwa (2013), essa ideia de escola para os indígenas, com a preocupação de integrá-los à sociedade nacional, perdurou de forma marcante por quase todo o século passado. Na virada desse milênio, a situação teoricamente mudou: “os povos indígenas passaram a reivindicar junto ao governo uma educação escolar própria abrindo novos horizontes teóricos e práticos, e inaugurando um novo período na história de sua educação” (LUCIANO BANIWA, 2013, p.48).

Segundo Nascimento (2014), a educação escolar indígena vem tornando-se um dos meios de acesso aos conhecimentos universais, de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Por isso, é necessário que a educação indígena seja de fato diferenciada, conforme asseguram as legislações acima citadas, tendo autonomia suficiente no que concerne à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem trabalhados em suas unidades escolares.

Até porque todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio devem ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário (GERSEM BANIWA, 1998, p.200). Neste condão, reconhecer as características culturais e possibilitar a existência de uma escola diferenciada, como prevê a Constituição, não é simplesmente fazer uma adequação rudimentar das escolas urbanas, é pensar num novo direcionamento, é encontrar uma nova feição para estas escolas, proporcionando a elas a condição de indígena propriamente dita, como garantias à existência do seu modo de ser e de pensar, o seu modo de viver de acordo com os costumes e as tradições de cada povo etnicamente diferenciado (LADEIRA, 1999).

Neste sentido, percebemos que a educação diferenciada aparece nos documentos e discursos oficiais como amplamente garantida aos povos indígenas do Brasil, estando presente tanto na legislação nacional, quanto em Convenções

Internacionais ratificadas pelo Brasil. Diante disso, questionamos: Como será essa escola diferenciada na prática? Como todo esse arcabouço legislativo tem sido aplicado nas escolas indígenas?

Tais questionamentos só podem ser respondidos com pesquisas realizadas *in loco* nessas instituições. Ademais, o pesquisador Magalhães (2019, p. 17), afirma que apesar de ter crescido a quantidade de pesquisas sobre escolas em contexto indígena nos últimos anos, a maior parte delas vem sendo realizadas nas regiões Norte e Centro-Oeste, pelo que se conhece pouco a respeito da realidade das escolas indígenas do Nordeste do Brasil, sobretudo em relação às existentes no Estado da Bahia. Devido ao grau de interação com a sociedade não indígena, por vezes esses povos não são considerados como relevantes para a realização de estudos. No entanto, a existência desses povos, as suas lutas e reivindicações mostram a necessidade de reavaliarmos até mesmo conceitos já estabelecidos de etnicidade e cultura, que só serão devidamente entendidos com pesquisas como essa que nos permitem perceber, entender e explicar as estruturas culturais de cada povo.

Constatada essa lacuna, fez-se necessário esse recorte de pesquisa por apenas uma escola com essa característica, pois como nos adverte Bonin,

Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular, e esse é um direito e não uma concessão do Estado Brasileiro. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si. Também não é demais exigir que os processos de formação de professores indígenas sejam planejados de modo a contemplar as diferenças - não as diferenças genéricas, que embasam certas propostas de formação para índios, mas a diferença de um povo indígena em relação aos demais (2008, 106-107).

Razão essa pela qual abordaremos a seguir de forma mais específica sobre o Povo Tupinambá de Olivença, sua história, bem assim abordaremos como se deu e como está a educação indígena para o Povo Tupinambá de Olivença, sobretudo, no que se refere à Escola Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo.

Educação escolar do povo Tupinambá de Olivença

Para falar da educação escolar do povo indígena Tupinambá de Olivença é importante lembrar um pouco da sua história desde a chegada dos portugueses ao

Brasil, vez que assim pode-se encontrar elementos que contribuam a entender a vida social dessa população na atualidade. Ademais, os capítulos mais recentes da história desse povo, sobretudo no que se refere à luta para o reconhecimento étnico, acaba se confundindo com a luta por uma educação escolar diferenciada.

Os Tupinambás como eram chamados pelos cronistas e viajantes eram os indígenas que ocupavam praticamente todo o litoral brasileiro. Estudos arqueológicos sugerem que os diversos grupos de origem Tupi teriam emigrado da região do médio Amazonas, de onde se deslocaram até a foz do mesmo rio, iniciando a ocupação do litoral, dali desalojando outros vários grupos já existentes, provavelmente do tronco Macro-Jê. (Maestri, 1995 *apud* De Paula 2001: 05)

Segundo Santana (2015), o povo Tupinambá do século XVI ocupava um extenso território à beira mar, perpassando as regiões dos atuais estados da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro. Suas aldeias eram economicamente autossuficientes e possuíam em torno de 300 a 1000 membros, organizados socialmente a partir do papel que cada integrante exercia dentro da lógica do trabalho coletivo. (SANTANA, 2015).

Durante a colonização portuguesa em terras brasileiras, em razão do constante contato entre colonizadores e indígenas, os povos tupinambás foram um dos povos que mais sofreram com esse contato colonizador, pois lhes impuseram uma nova cultura e usurpam suas terras. De acordo com Couto (2003, p. 48) os Tupinambás eram “Senhores do litoral brasileiro, eles reinavam quase que soberanos na costa do Brasil durante os primeiros anos do século XVI. Sua organização social, que possuía a guerra como força motriz, tinha no ato de capturar inimigos e consumi-los ritualmente a mola propulsora de sua sociedade, traço que tornou este povo alvo de inúmeros estereótipos que se perpetuam até os dias atuais”.

Essas características de lutar pelos seus interesses faz parte de toda a história desse povo e persiste até o dia de hoje nos Tupinambás de Olivença, visto que ainda segundo Couto (2003):

“Foram muitas as consequências do intenso contato entre os colonos e os Tupinambá-Tupiniquim da Capitania dos Ilhéus. Os primeiros anos da implantação da Capitania decorreram de maneira pacífica. Interessados na mão de obra indígena, indispensável para lhes assegurar alimentos (caça, pesca, raízes, frutas), tecnologia, notadamente a de embarcações, e itens agrícolas destinados à exportação, os Colonos procuravam manter uma relação "amistosa" com os indígenas, dando-lhes, em troca dos serviços prestados, algumas "bugigangas". A aparência amical dos primeiros tempos daria lugar, porém, quando a capitania já florescia, a tensões e conflitos, decorrentes das inúmeras tentativas, por parte dos colonos, de escravizar os indígenas, impondo-lhes um ritmo de trabalho adequado às exigências do mercado exportador.”

No entanto, conforme explica Fernandes (1989, p.38), no fim do século XVI e começo do século XVII, os moradores nativos foram dizimados de vários modos: guerras, epidemias, capturas, escravização. Alguns sobreviventes tiveram que se afastar da região litorânea, outros permaneceram, mas, silenciados, como Tupinambás. Essa história começou a mudar na década de 1920, quando se iniciou um processo de luta pelo território, tendo seu ápice na batalha conhecida como “Revolta do caboclo Marcelino”, que foi um episódio onde o movimento indígena resistiu à invasão das suas terras quando a elite ilheense, sobretudo os coronéis do cacau queriam transformar Olivença numa área de veraneio para as famílias da cidade (SANTANA, 2015, p. 196).

Neste sentido, Viegas (2007, p. 260) nos mostra que o significado da revolta de Marcelino esteve associado a uma tentativa de contrariar essa usurpação das terras dos índios. De acordo com Magalhães (2009, p. 60), esse movimento está fortemente presente no imaginário social dos Tupinambá de Olivença, sobretudo dos mais velhos, que guardam na memória a dor, o massacre e o sofrimento vivenciados por Marcelino na defesa do Território Tupinambá. Já, segundo Marcis (2004, p. 12), os moradores de Olivença mais idosos e alguns antigos frequentadores do local ainda se lembram desse período de conflitos, especialmente os confrontos entre policiais e o grupo do Caboclo Marcelino.

A memória do Caboclo Marcelino é bastante respeitada por toda comunidade e revivida uma vez por ano, sempre no último domingo do mês de setembro, quando as comunidades indígenas do território tupinambá de Olivença se reúnem e prestam homenagem a ele, que é considerado como maior guerreiro tupinambá de Olivença, oportunidade onde realizam reverência às investidas do Caboclo Marcelino para conter a expansão da elite regional e a luta pelo território (SANTANA, 2015, p. 196). Nessa oportunidade, caminham da Aldeia Mãe, no distrito de Olivença, até a Praia do Cururupe, localidade onde segundo os mais velhos aconteceu o massacre, sendo palco de sofrimento e dor dos Tupinambás.

Destaque-se que essas celebrações foram as formas encontradas para manter viva a memória coletiva e reforçar os elementos da identidade étnica. Constituem momento de muita mobilização de toda comunidade e com realização de protestos. Nesta caminhada são realizadas ainda manifestações pelos direitos dos povos indígenas e estão presentes as mais variadas formas de expressão cultural deste povo, como o ritual de dança do *poranci*.

Neste momento ritualístico, conforme afirma Magalhães (2009, p.69), os cantos são acompanhados ao som dos maracás e se registra a presença de seres sobrenaturais e divindades invocados pelos Tupinambá, que se materializam por meio de incorporação em figuras humanas, conhecidas entre os indígenas como encantados, ou encantos de luz. A presença desses seres indica que os Tupinambá naquele momento estão alinhados harmonicamente e que esses seres de luz receberam a homenagem feita, o que os parentes chamam de “obrigação realizada”.

Importante trazer neste momento informações da etnografia realizada por Patrícia Navarro de Almeida Couto (2008), e seu trabalho, intitulado *Morada dos Encantados: identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro – Buerarema, BA*, que estudou a cosmologia deste povo. Segundo a autora, a religiosidade na comunidade configura-se como a base da vida. Em assim sendo, segundo Couto, é a religião que confere força e poder aos índios, favorecendo o enfrentamento das adversidades deste mundo.

Ainda utilizando-se da cosmologia, desta vez, pautando-se nas lições de Ubinger, é possível perceber que existem nuances diferentes entre a religiosidade dentro da Terra Indígena Tupinambá de Olivença, no entanto há também elementos que interligam religiosamente e culturalmente todo o povo, vejamos:

O que diferencia o modo de vida dos Tupinambá da Serra do Padeiro dos modos praticados pelos demais Tupinambá, como aqueles das áreas de Acuípe ou de Olivença, é o fato de que sua autoidentificação está intrinsecamente interligada com a memória social e com os símbolos condensados pelo conceito de encantado. Na esfera religiosa, as expressões caboclo e ‘encantado’ são em certa medida intercambiáveis e ambos os termos são usados para referir-se a entidades sobrenaturais na Serra do Padeiro. O principal entre estas entidades é Caboclo Tupinambá, quem, junto com as outras, guia a aldeia na sua vida cotidiana, no ciclo anual e nas lutas atuais. No caso dos Tupinambá da Serra do Padeiro, é claro que existem relações interétnicas, mas a base da sua identidade indígena é mantida pela memória coletiva e ainda reforçada por sua religiosidade (UBINGER, 2012, p. 37).

Os registros históricos e a própria cronologia do Movimento Indígena de Olivença, nos demonstra a característica de um povo guerreiro, religioso e que respeita a sua história e modos de viver, sempre lutando e buscando a sua autonomia, o seu território e a preservação da sua cultura e da própria etnia por meio de mobilizações encabeçadas por seus líderes locais.

Por isso, vale a pena lembrar que nos anos 1980, houve na cidade de Ilhéus uma grande crise econômica que foi resultante da proliferação da praga de vassoura-de-bruxa, fato que transformou toda economia local cacaeira, levando à completa falência dos até então ricos proprietários rurais que ostentavam em suas fazendas estruturas físicas grandiosas (ROCHA, 2014). E paralelo a essa perda de poder dos coronéis do cacau, o povo indígena Tupinambá de Olivença voltou a se mobilizar de forma significativa e reorganizar-se internamente para buscar o seu reconhecimento étnico.

Assim, apesar de todo prejuízo econômico provocado pela praga da vassoura de bruxa, podemos enxergá-la neste momento sob outra perspectiva, visto que foi por conta do enfraquecimento do poder do coronelismo em contexto local, acompanhado pelo enfraquecimento das ditaduras da América Latina, juntamente com a efervescência da Constituição Federal na década de 1980 que os indígenas de Olivença puderam se mobilizar e acompanhar o processo de redemocratização nacional. E como resultado de tantas lutas e mobilizações, no ano de 2002 após realização de estudo antropológico, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, reconheceu a etnia do Povo Tupinambá de Olivença e resguardo-lhes assim uma série de direitos, inclusive o direito a uma educação diferenciada.

Como vimos, a luta desse povo atravessou séculos e apesar de todas as dificuldades conseguiram mobilizar-se e buscaram o reconhecimento da sua identidade étnica e juntamente com essas mobilizações reivindicaram uma educação diferenciada. Assim, podemos dizer que como frutos dessa capacidade de resistência e luta, o povo Tupinambá de Olivença resiste até os dias de hoje. De acordo com a Coordenação Local da Secretaria de Saúde Indígena Ilhéus (2016) a sua terra abarca partes dos municípios de Ilhéus, Una e Buerarema no Estado da Bahia, onde vivem 34 comunidades, conforme quadro abaixo, sendo excetuadas as novas retomadas de terras onde se fixaram novas comunidades.

COMUNIDADES	
Acuípe de Baixo I	Parque de Olivença
Acuípe de Cima	Pea-Pea
Acuípe do Meio I	Pindoba
Acuípe do Meio II	Pixixica
Agua de Olivença	Santana I

Campo de São Pedro	Santana II
Curupitanga	Santana de Tamandaré
Cururutinga	Santaninha
Gravatá	Sapucaeira I
Igalha	Sapucaeira II
Itapuã	Serra Negra
Jairy	Serra do Padeiro
Mamão	Serra do Serrote
Maruim	Serra das Trempes
Olivença A	Sirihyba
Olivença E	Taba Jairy
Olivença C	Tucum

Tabela 1 – Comunidades Indígenas Tupinambá de Olivença. Fonte: Coordenação Local da Secretaria de Saúde Indígena Ilhéus (15 de janeiro de 2016).

Segundo dados da Secretaria de Saúde Indígena – SESAI, no ano de 2011 a quantidade de indígenas tupinambás de Olivença era de um total de 4.486 indivíduos, configurando a segunda maior etnia da Bahia, distribuídos no Território Indígena que possui área de superfície de 47.370 hectares e perímetro de 150 km. Estes limites geográficos já foram reconhecidos como Terra Indígena e abarcam ambientalmente 36 paisagens muito distintas que se estendem desde a costa litorânea até a região serrana de mata atlântica (ROCHA, 2014).

Grande parte dele do Território Tupinambá está inserido no município de Ilhéus, mas também inclui os municípios de Buerarema e de Una. A área é predominantemente de Mata Atlântica que vai até a costa marítima. Vale destacar que o Território ainda não está demarcado, e que atualmente Os Tupinambá de Olivença vivem em pequenas unidades residenciais, distribuídas em seu território. Apesar de não viverem isolados dos vizinhos não-indígenas, os Tupinambá de Olivença vivem em áreas residenciais com características próprias, comumente designadas de lugares,

Ademais, atualmente muitos tupinambás moram em “aldeias” que são resultantes do "movimento de retomada”, que tem sido o único meio capaz de viabilizar uma certa reordenação territorial em um período de espera pela efetiva demarcação de sua terra, iniciada em 2003, mas que agora vem sofrendo um processo de desmonte por parte do Governo Federal.

Inclusive atualmente existe bastante mobilização de toda comunidade que reivindicam juntos aos demais povos indígenas de todo o país, pela rejeição do Projeto de Lei 490, que prevê que, para ter uma terra demarcada, os povos precisam comprovar ocupação em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. O que pode atingir diretamente os Tupinambás de Olivença que só foram reconhecidos oficialmente como indígenas pela Funai em 2001. E a primeira fase de demarcação do seu território concluiu-se em abril de 2009 com a publicação do resumo do relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. Apesar de sempre existirem e resistirem no seu território.

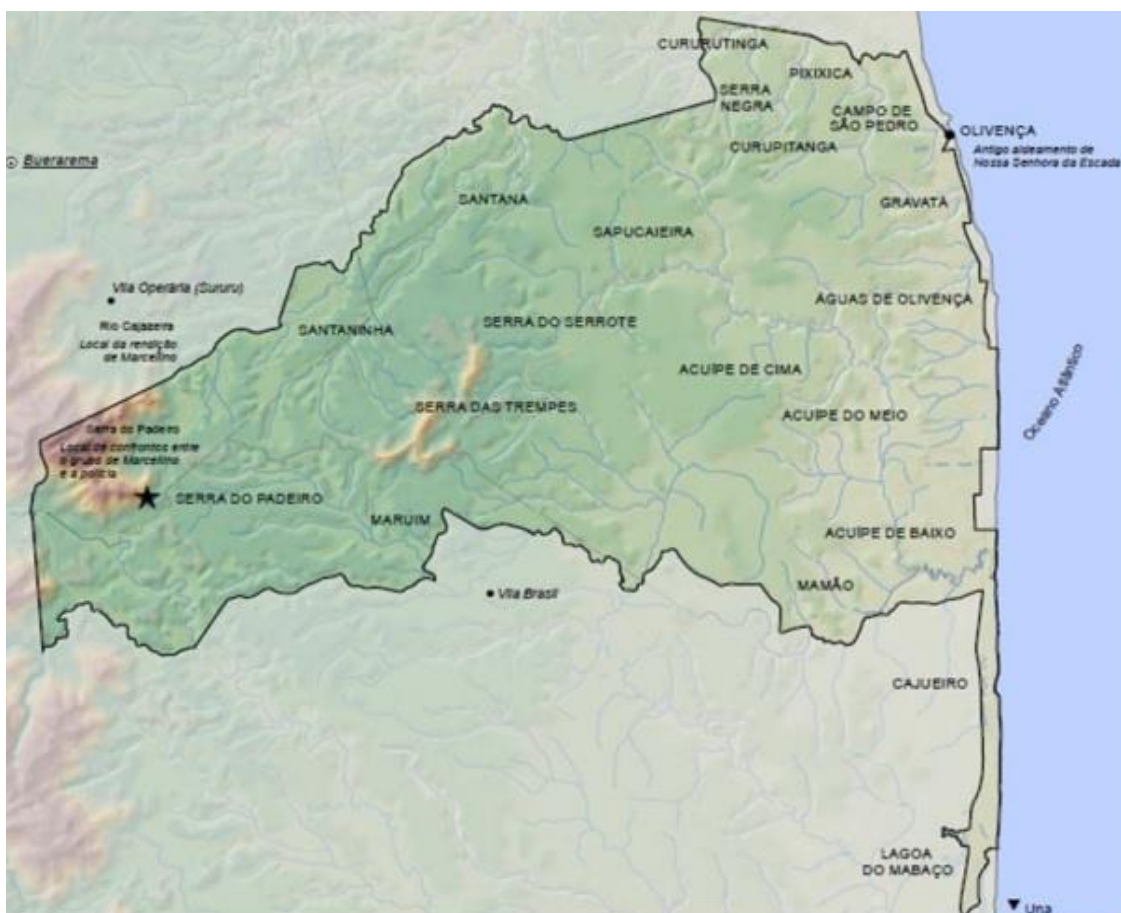


Figura 8 - Território Indígena Tupinambá de Olivença. Ao Sul da TI localiza-se a comunidade indígena do Acuípe de Baixo. Fonte: ALARCON, 2013.

No que se refere a educação escolar tupinambá de Olivença, não foi encontrado um marco temporal inicial, até porque eles nunca abandonaram sua forma de transmissão da cultura pela oralidade, pelos costumes e pelas práticas cotidianas. No entanto o que se sabe é que já acontecia nas casas das pessoas que tinham mais conhecimentos e os repassam aos mais novos, antes mesmo da institucionalização do

ensino, que veio quando os indígenas já estavam integrados à essa outra cultura, que reconhece a escola como espaço de transmissão de saberes, pelo que hoje vêem nela a possibilidade de reforçar os elementos de sua cultura com os mais jovens. Conforme destaca o estudioso CONH:

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade. (2005, p. 488).

Por outro lado, é importante frisar que sempre houve a transmissão de conhecimentos no cotidiano dessas comunidades, porém a institucionalização do ensino foi uma demanda requerida pelos próprios indígenas, uma vez que muitos indígenas iam estudar em escolas não indígenas, fora do território. Desta forma, iniciou-se a reivindicação para que a escola viesse para dentro da comunidade e contemplasse a todos, respeitando a cultura e modo de vida da comunidade.

Cabe-nos destacar ainda que de acordo com BANIWA (2006, p.131) a compreensão acerca da educação indígena deve levar em consideração o entendimento sobre o ciclo de vida de um indígena, que é marcado por ações pedagógicas comunitárias. Ou seja, os ensinamentos básicos que ressoam dessa vivência social são morais, espirituais e de vida coletiva integrada com a natureza. A passagem para a fase adulta parte da avaliação do caráter e das virtudes dos jovens indígenas, sendo que na vida adulta o sujeito assume o compromisso de repassar todos os conhecimentos adquiridos para as crianças.

Logo, quando pensada nesta perspectiva a educação é mais abrangente que a educação escolar. Até porque a responsabilidade de educar não está apenas nas mãos dos professores, mas se torna uma prática da dia-a-dia de todas as pessoas da comunidade, de forma que todos podem ser um instrumento de formação humana e de manutenção dos conhecimentos tradicionais associados à natureza (BANIWA (2006, p.131).

Essa nova nuance ampliada sobre a Educação pode nos ajudar a reinterpretar o papel dos sistemas de ensino na nossa sociedade, afastando inclusive uma visão otimista presente até mesmo no início desse trabalho sobre a educação e nos

faz questionar o caráter, por vezes, autoritário e elitista do sistema educacional. Neste momento, cito a teoria de Bourdieu, que nos demonstra que a educação pode perder o papel transformador e democratizador das sociedades e passar a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. E é em razão disto, que a luta dos povos indígenas sempre foi por uma educação diferenciada.

Destaque-se que apesar das críticas que são realizadas a essa visão de Bourdieu e que inclusive são necessárias, o mesmo trouxe em sua teoria a potencialidade de despertarmos para novos questionamentos, que podem nos ajudar a repensar os princípios e práticas da Educação. Inclusive uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (Bourdieu, 1987).

E é nesse sentido que concordamos com o autor, e que esta pesquisa se coloca como um instrumento de investigação que busca entender como os educadores indígenas tupinambá de Olivença abordam a temática ambiental em sala de aula, além de verificar os conhecimentos e dificuldades desses profissionais para trabalhar o tema Educação Ambiental na CEITAB, de forma a permitir que um tratamento diferenciado a essas comunidades indígenas na medida de suas desigualdades seja posto em prática para que as garantias de EA abrace a todos. Até porque essa se constitui como uma das funções da Educação Ambiental, como afirma Loureiro:

A educação, por ser uma prática social, expressa o modo como nos organizamos e vivemos em sociedade, como nos compreendemos como ser da natureza e, simultaneamente, manifesta e potencializa os questionamentos e reflexões sobre a realidade, num processo de crítica e auto-crítica, de ação política e de conscientização coletiva. Logo, é parte constitutiva da Educação Ambiental buscar entender e atuar no campo dos embates de idéias, dos conflitos sociais, assumindo posições, contrapondo tendências que buscam se afirmar hegemonicamente, num contínuo movimento de aprendizagem, de viabilização de novos patamares societários e civilizacionais (LOUREIRO, 2006, p. 141).

O modelo escolar institucionalizado na comunidade foi contemplado a partir de uma reunião do Conselho Indígena de Saúde da Secretaria Especializada de Saúde Indígena, em parceria com o governo municipal, juntamente com o Curso de

Magistério Indígena promovido pelo governo do Estado, ocorrida no ano de 1997. Ou seja, antes mesmo do reconhecimento étnico pela Funai que só aconteceu em 2002.

Vale destacar que esta reunião é um marco histórico de início da institucionalização da educação diferenciada indígena do Povo Indígena Tupinambá de Olivença (Projeto Político Pedagógico da Escola Tupinambá de Olivença, 2013), resultado da luta da própria comunidade que buscava por meio da mobilização a garantia de efetividade dos seus direitos. Interessante destacar que nessa época a educação era realizada por educadores voluntários, onde pessoas da própria comunidade começaram a ensinar as crianças, jovens e até adultos em salas de aulas improvisadas em suas próprias casas, cozinhas e até em casas de farinha, que é o local onde são produzidas farinhas e demais produtos oriundos da mandioca.

Assim, apesar de já ser direito resguardado desde o ano de 1988, foi só em 1998, dez anos depois, que começou de fato a ser implementada uma educação baseada nos novos princípios constitucionais. Segundo Santos (2017, p. 39):

No ano de 1998, reafirmou-se, entre os Tupinambás de Olivença, a educação escolar indígena. As primeiras comunidades de Olivença contempladas com a educação diferenciada foram Sapucaeira, Acuípe de Baixo e Serra Negra. A partir dessa iniciativa, o Povo Tupinambá de Olivença começou a buscar o seu autoconhecimento, a sua real identidade, bem como o conhecimento dos direitos, silenciados por séculos, os quais são legitimados pela CF de 1988.

Já de acordo com Santana (2015, p.83), a Secretaria de Educação da Bahia (SEC) se organiza para atender às solicitações do Estado, a partir do Decreto nº 8.471-03, que cria a categoria Escola Indígenas no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, e a Resolução nº 106-04, do Conselho Estadual de Educação, que estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e a oferta da educação escolar indígena. Desse modo, também foram criadas e organizadas várias escolas e, ao final de 2003, 46 dessas escolas eram indígenas, com o contrato de professores pelo Regime de Direito Administrativo (REDA) com duração de quatro anos.

Após esses avanços legislativos e muitas mobilizações, foi inaugurada em 2006 a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EEITO) com ensino da educação infantil até ensino médio, na Comunidade de Sapucaeira, a qual estavam ligados os núcleos de educação Tupinambá, que se tratavam de salas isoladas mas coordenadas pela escola sede (EEITO). Bem assim, havia transporte escolar para enviar alunos das comunidades para a escola sede. Destaque-se que os núcleos constituem uma

rede de capilaridade da educação escolar por toda TI de Olivença, estando vinculados a uma escola sede, sendo também mantidos pelo governo do Estado.

Esses núcleos surgiram em razão da distância geográfica entre as comunidades e a escola sede, sendo uma necessidade percebida pelos gestores e lideranças indígenas a época, uma vez que não haviam condições de transportar diariamente os alunos que estavam mais distantes. Porém, com o passar dos anos alguns núcleos perceberam a necessidade de maior independência em razão das demandas locais de cada comunidade, bem como por conta do péssimo atendimento do transporte escolar e das longas distâncias.

Pelo que foi proposta a desvinculação de alguns núcleos ao EEITO, como foi o caso do Núcleo de Ensino do Acuípe de baixo que em julho de 2014 passou a ser Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo- CEITAB, tornando-se independente e desmembrada. Após isso, outros núcleos também se desvincularam da escola sede, surgindo a Escola Estadual Indígena Tupinambá Abaeté, localizada na comunidade de Santaninha no ano de 2017. Bem como, a Escola Estadual Indígena Amotara, no ano de 2019, na comunidade de Águas de Olivença.

De acordo com Magalhães (2019, p. 84), o projeto de escola indígena dos Tupinambá de Olivença ao longo dos anos foi uma ferramenta de luta e empoderamento, possibilitando a (re)organização política do Movimento Indígena, permitindo a reelaboração e afirmação das identidades, reorganização social, afirmação e (re) constituição da cultura, a valorização dos conhecimentos tradicionais, estudos e pesquisa da língua, seus costumes tradicionais, em articulação com a luta pela demarcação do Território tradicional.

Em reconhecimentos a esta riqueza de sentido que a Escola Indígena Tupinambá proporciona à comunidade na qual está inserida trataremos a seguir de forma exclusiva do Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo, a fim de conseguir compreender a sua realidade, a partir de seus aspectos físicos, pedagógicos, culturais e comunitários. Neste sentido, o estudioso Grupioni afirma que a construção de certo tipo de discurso a respeito da cultura indígena é, talvez, o resultado menos conhecido e, portanto, menos refletido, sobre o impacto da instituição escolar em meio indígena (2013, p. 76). Pelo que se faz necessário estudar as relações da escola indígena, que é uma instituição que só pode ser compreendida na relação com o mundo que a cerca.

Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo

O Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe De Baixo está localizado na Comunidade Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, situado na Rodovia Ilhéus X Una, Km 30 – comunidade Acuípe de Baixo, município de Ilhéus. Segundo o censo escolar, trata-se de uma unidade escolar de pequeno porte, atualmente conta com 16 professores no quadro para atender a sede e os anexos, que são salas localizadas em comunidades distintas em razão da necessidade geográfica, mas vinculadas a escola sede, possuindo turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA, atendendo um total de 234 alunos matriculados distribuídos na Escola Sede e nos anexos, quais sejam o Anexo Acuípe do Meio II e o Anexo Acuípe de Baixo II.

Nesta pesquisa trataremos apenas da Escola Sede, que no tempo da pesquisa contava com um corpo docente de 16 professores e um corpo discente existem 19 (dezenove) alunos de Educação Infantil, 41 (quarenta e um) alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 44 (quarenta e quatro) no Ensino Fundamental anos finais. Já no Ensino Médio são um total de 14 (catorze) alunos, enquanto na Educação para jovens e adultos constam no quadro da escola 45 (quarenta e cinco) alunos, totalizando 163 (cento e sessenta e três) discentes.

No que se refere a esse corpo discente, a maioria dos alunos são indígenas Tupinambás, moradores da comunidade e comunidades vizinhas, a exemplo das comunidades do Acuípe do Meio, Lagoa dos Mabaços, Itinga, Cajueiro, Águas de Olivença e Lençóis. Há na escola, apesar do baixo percentual, alunos não indígenas, que por residirem em locais de difícil acesso na zona rural, são acolhidos pela escola indígena visando o melhor para o estudante. Santana (2015, p.91) esclarece “que a presença dos estudantes não indígenas na escola é necessária, posto que, além da construção de novas alianças é possível educá-los no sentido da desconstrução das representações negativas que estes produzem em relação aos próprios Tupinambá”.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da referida Escola, a educação escolar indígena do Acuípe de Baixo foi criada em 1996 com a turma de Educação de Jovens e Adultos na casa de uma liderança da comunidade. Em 2000 passou a oferecer a Educação Infantil no turno diurno e EJA no noturno. No ano de 2001, passou a fazer parte como núcleo da Escola Tupinambá de Olivença.

Imperioso destacar que a área na qual foi construída a escola sede é fruto de uma retomada indígena, pelo que já foi palco de violentos episódios de luta pela terra. Cabe ressaltar ainda que parte do prédio onde funciona a escola já foi uma construção da Prefeitura de Ilhéus que cedeu uma sala em 2001, ao seu lado já funcionava uma sala que pertencia ao Colégio Tupinambá de Olivença.

No ano de 2011, após uma retomada da área, inclusive das salas de aula, houve a unificação das mesmas, pelo que se tornaram pertencentes a Escola Indígena da rede estadual. Nesta área também está situado um posto de saúde, numa sala em frente à escola, pelo que percebe-se que trata-se de uma espécie de centro administrativo da aldeia, até porque a comunidade está sempre em diálogo com a escola, bem como está atenta a todas demandas locais, inclusive sobre demarcação do território, saúde, meio ambiente e educação.

Atualmente a Escola conta com 04 salas, sendo duas delas cedidas pelo Município de Ilhéus,. A terceira também de alvenaria já pertencia a Escola Indígena, e a quarta sala, chamada de sala Oka, é feita de barro e taipa, sem janelas e em contato direto com o ambiente, bem como conta com desenhos e elementos culturais. Mais fotos podem ser encontradas no anexo a final deste trabalho.



Figura 10 – Vista exterior da Sala Oka da CEITAB. Fonte: M. B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 11 – Vista interior da Sala Oka da CEITAB. Fonte: M. B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 12 – Vista da área externa e de recreação da CEEITAB. Fonte: M. B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 13 – Vista do acesso a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo e a esquerda o Posto de Saúde da Comunidade (construção na cor branca). Fonte: M. B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 14 – Vista exterior da da EEITAB. Na construção branca a cozinha, ao seu lado a sala que já pertencia a escola Indígena e ao lado, cercadas por uma varanda, as salas que foram cedidas à Escola. Fonte: M. B. Oliveira. Setembro de 2020.

A escola conta ainda com uma cozinha externa, conforme consta na imagem acima, que foi construída por meio da mobilização da comunidade, que realizou eventos e vendas para conseguir o valor necessário para a sua construção. Destaque-se ainda, que em frente a escola e ao lado do posto, existe uma grande área coberta por piaçava, que é a grande Oka, onde são realizadas as reuniões comunitárias.



Figura 15 – Vista externa da Grande Oka: local de reunião, atendimento médico e recreação. No momento da foto estava acontecendo a testagem da Covid-19 em professores, alunos e funcionários. Fonte: M. B. Oliveira. Setembro de 2020.

Para entendermos a presença e a influência da comunidade e das lideranças na escola, podemos recorrer ao termo *estar na cultura*, discutido na dissertação de Amiel Ernenek Mejía Lara (2012). Apesar de não estudar o contexto escolar indígena, o trabalho de Lara nos permite entender de que forma os Tupinambás compreendem o *estar na cultura*, vez que ela trabalha com esta etnia. Segundo a autora é a definição tupinambá em torno da qual se conceitualizam os diferentes campos onde se produz o indígena num lugar só, na qual se objetivam suas formas de vida que ao mesmo tempo quer se mostrar como indígena, e na qual conseguem manter uma definição aberta de sua indianidade, incorporando nesse processo o que vai se tornando o Tupinambá (MEJÍA LARA, 2012, p. 68).

Ou seja, o termo *Estar na cultura*, traz consigo as formas de vida e a próprias relações entre os indígenas. Assim, *estar na cultura* não é uma categoria que envolve a definição do que é indígena, mas do que se está tornando indígena no processo de definir o que será reconhecido como cultura no contexto de sua relação com os diferentes atores e dos próprios Tupinambá (MEJÍA LARA, 2012).

Ademais, o Projeto Político Pedagógico afirma que a comunidade é o centro que organiza a estrutura escolar, de modo que não existam autoritarismos e hierarquias, demonstrando o quanto a escola é um ambiente comunitário e democrático. O trabalho se desenvolve de forma coletiva juntamente com professores, educandos e funcionários, lideranças (representadas pelos, anciãos, representante do Grupo Jovem, representante da saúde, conselheiros e lideranças comunitárias).

Ainda de acordo com o documento escolar citado, a Escola estudada tem como missão garantir uma educação diferenciada indígena de qualidade relacionando os conhecimentos tradicionais da comunidade e os conhecimentos de outras culturas com a finalidade de contribuir para a formação do sujeito participativo que possa dialogar em espaços da comunidade e externos a esta, inserir-se no mercado de trabalho, reafirmando sua etnia, compreendendo seus direitos e cumprindo seus deveres como Tupinambá de Olivença (PPP, 2017). Percebemos assim, que o próprio documento traz consigo nuances de Educação Ambiental, inclusive incluindo o aspecto cultural nas práticas pedagógicas. Mas antes de adentrarmos no tema da Educação Ambiental na escola estudada, é imperioso trazermos a sua conceituação, a legislação aplicável e a situação da EA para os indígenas no Brasil, conforme será abordado a seguir.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: nuances sobre suas origens e significados nas políticas públicas

Nas últimas décadas vem despontando na sociedade uma tendência de proteção ambiental com maior vigor. Isso se deu em razão da necessidade urgente de mudança percebida socialmente, em função do agravamento da crise socioambiental. Essa nova onda protecionista abarcou diversos setores da sociedade, inclusive o campo educacional, em que a Educação Ambiental figura como uma ferramenta para gerir os problemas do meio ambiente, além de oportunizar um futuro sustentável, assim como afirmam os estudiosos Sorrentino, Trabjer e Ferraro Jr (2005, p. 01) no artigo Educação ambiental como Política Pública, quando afirmam que a EA pode caracterizar-se com uma forma de ultrapassarmos a crise civilizatória que estamos inseridos, sobretudo por meio da sua perspectiva crítica e emancipatória que possibilita a busca por mudanças culturais e sociais, tanto de forma individual, quanto coletiva.

O termo Educação Ambiental ganhou notoriedade na Conferência em Educação, ocorrida na Grã-Bretanha no ano de 1965, sendo difundida internacionalmente a partir do ano de 1977, após a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, onde identificaram a educação ambiental como um processo que fomenta o reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, tendo como objetivo o desenvolvimento das habilidades e a própria modificação das atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também estava relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida (SATO, 2005).

Em 1992, durante a Rio-92, Conferência organizada pela ONU, no Fórum das ONGs, contando com a colaboração de representantes de movimentos sociais de mais de 100 países, foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Tal documento serviu de base para a política pública brasileira de EA (Brasil, 2006).

A partir desses eventos foram construídos diversos significados para a Educação Ambiental, sendo assim na Política Nacional de Educação Ambiental, Lei n.º 9.795/1999, art. 1º:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL,1999).

Por outro lado, a Política Estadual de Educação da Bahia, Lei tombada sob nº 12.056/11, traz no bojo do artigo 2º a conceituação da Educação Ambiental como:

O conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra (BAHIA, 2011).

Em consonância com o acima exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental do MEC (Brasil, 2012) trazem em seu artigo 2º que:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Michele Sato (2005, p. 13), nos traz ainda uma visão mais otimista, ao afirmar que a EA tem como perspectiva a configuração de uma luta política com grande poder transformador, inclusive valorizando além do conhecimento técnico-científico, o saber popular que de forma igualitária pode alcançar uma maior participação da comunidade na busca da sustentabilidade lado a lado de uma transição democrática.

No entanto, observa-se que a partir da Educação Ambiental crítica há possibilidade de se ter uma sociedade mais consciente e sensível para as questões ambientais. Assim coloca o estudioso Loureiro (2006, p.27), afirmando que a Educação Ambiental contribui para:

A redefinição do ser humano como ser da natureza, sem perder o senso de identidade e pertencimento a uma espécie que possui especificidade histórica; o estabelecimento, pela práxis, de uma ética que repense o sentido da vida e da existência humana; a potencialização de ações que resultem em patamares distintos de consciência e de atuação política, buscando superar e romper com o capitalismo globalizado; a reorganização das estruturas escolares e dos currículos em todos os níveis do ensino formal; a vinculação das ações educativas formais, não formais e informais em processos permanentes de aprendizagem, a atuação e a construção de conhecimentos adequados à compreensão do ambiente e problemas associados.

Todavia, para que esse processo educacional obtenha êxito torna-se necessário que a educação seja baseada em métodos multi e interdisciplinares com a devida qualificação profissional e didática, levando em consideração questões históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais, em conformidade com a legislação vigente anteriormente citada, com base no que propõe o pensamento crítico de Paulo Freire, que com outros autores sugerem a construção de consciência crítica, por meio de

“uma ação política orientada para uma profunda transformação das estruturas econômicas, políticas e sociais vigentes, bem como uma ação orientada para transformações na subjetividade e nas relações humanas” (PELICIONI, 2005).

Foi neste mesmo sentido que os nossos legisladores aprovaram propostas que pudessem garantir a educação ambiental em todos os níveis educacionais, inclusive através de políticas públicas que visam à construção de consciência crítica em todo o tecido social. Porém, para que se consiga satisfazer a vontade do legislador, tornam-se necessárias mudanças inclusive na mentalidade que devem ser identificadas na realidade de cada comunidade escolar. Desta forma, trataremos a seguir da Educação Ambiental com o recorte das Escolas Indígenas. Sendo que neste momento é importante destacar que a necessidade da EA para indígenas é fruto da nossa colonização, pois os povos indígenas historicamente já tinham um manejo sustentável das suas terras, vivendo numa relação de troca com o ambiente, que se opõe a visão utilitarista das sociedades capitalistas.

Em assim sendo, podemos afirmar que hoje algumas comunidades indígenas, sobretudo as localizadas mais próximas as cidades necessitam de uma E.A. crítica e emancipatória que valorizem os seus costumes e os aliem a conhecimentos técnicos, em razão da interferência da sociedade externa na comunidade, que acaba provocando alterações socioculturais em razão até mesmo do frequente contato com outras culturas. Logo, pretende-se que a educação ambiental venha reavivar e fortalecer aquilo que os indígenas já são ou já foram, no sentido de sentir-se parte do ambiente e provocar a mudança ou reafirmação da sua própria visão do mundo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA LEGISLAÇÃO

Historicamente, as discussões sobre meio ambiente ficavam por conta de filósofos e pensadores, geralmente com variações sobre o mesmo tema: Deus e a Natureza ou com os naturalistas e os cientistas ligados às chamadas ciências naturais, buscando uma melhor descrição e compreensão dos fenômenos da vida. No entanto, com o decorrer do desenvolvimento científico e a desmitificação do “sagrado” sobre dos elementos da natureza, bem como em razão de alguns desastres ambientais, iniciou-se um despertar para a importância da consciência ecológica.

A mudança mais ampla nas atitudes humanas começou com a era das descobertas científicas, quando os sinais de deterioração tornaram-se evidentes para mais pessoas, sobretudo para a sociedade ocidental e ocidentalizada de caráter urbano industrial. A ciência revelou assim mais sobre a estrutura da natureza e as pessoas ganharam mais mobilidade e passaram a mudar seu olhar sobre o ambiente. No entanto foi um processo lento e por muito tempo persistiu a ideia da natureza como criação divina ou provedora ilimitada das necessidades humanas.

No que tange as questões ambientais hoje em cena, foram movimentos e mobilizações internacionais que começaram a discutir e questionar os modos de vida e de utilização dos recursos naturais das sociedades não-indígenas de caráter ocidental urbano-industrial. Podemos aqui citar a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano realizada em Estocolmo no ano de 1972, que é caracterizada como o marco inicial da educação ambiental no âmbito internacional, bem como a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, que aconteceu em 1977.

Vale ressaltar ainda que essas mobilizações internacionais foram importantes para combater o individualismo e o uso indevido e livre dos recursos naturais que poderiam dar causa a tragédias ambientais ainda maiores do que as que já presenciamos. Vez que as mesmas chamaram a atenção sobre a crise ambiental para qual o mundo todo caminhava e demonstraram a necessidade de regulamentação do uso do recursos naturais e da consciência social sobre o tema.

Desta forma destacaram a necessidade do Estado, por meio do direito, tutelar as relações entre as pessoas e o meio ambiente, de forma a manter o controle social e da EA de conscientizar a população sobre questões pertinentes ao equilíbrio ambiental e social, no intento de tornar possível a continuidade da vida em sociedade e o equilíbrio ambiental, econômico e social. E para que essa força do Estado alcançasse a sociedade, a mesma precisou acompanhar os fatos sociais e é por isso que o campo do Direito sempre vai se atualizando de acordo com as demandas apresentadas pela sociedade, o que podemos perceber nas mudanças legislativas a seguir.

E como resultado da formação do pensamento ambientalista no Brasil e no mundo e das mobilizações crescentes, o nosso país começou a refletir sobre a temática e o Estado começou a dar uma maior atenção às questões relacionadas ao meio ambiente e a própria Educação Ambiental, inclusive por meio das leis. No que se refere a EA, a mesma até já aparecia em diversos textos legais anteriores às conferências citadas acima, cite-se aqui o Código Florestal instituído pela Lei 4.771 de 1.965. No entanto, as

iniciativas de EA apresentavam apenas determinações esporádicas e de impactos reduzidos, como a instituição da semana florestal a ser comemorada obrigatoriamente nas escolas e outros estabelecimentos públicos (art. 43). Percebe-se ainda, que a visão de meio ambiente constante na lei, ainda dissociava o homem do meio ambiente.

Todavia, a EA integrada apareceu pela primeira vez na legislação através da Lei 6.938 de 1.981, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (Art. 2º, X), lei que foi recepcionada pela CF de 1988. Ao citar a nossa Carta Magna, vale destacar que a mesma foi resultado de muitas lutas de vários segmentos da sociedade, inclusive das comunidades indígenas que também foram representadas nas Assembléias Constituintes e influenciada pelas mobilizações sociais nacionais e internacionais. Percebe-se assim que a CF de 88, deu vida ao que se lutou por muitos anos e por toda a sociedade, se constituindo portanto, um instrumento da coletividade, pelo que trouxe importantes avanços legislativos apresentando novos pilares democráticos e ambientais.

Inclusive, nossa CF trouxe em seu bojo um Título exclusivamente dedicado à ordem social, onde impõe 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 (Art. 225, caput). E de forma a assegurar esse direito, a mesma legislação incumbiu ao Poder Público, entre outras providências, promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (§ 1º, VI). Logo, a CF de 88 tornou a EA um dever do Estado.

Imperioso citar que os Estados no uso da competência concorrente para legislar sobre Educação Ambiental também criaram normas específicas sobre o meio ambiente e também sobre educação ambiental, como foi o caso da Bahia, que por meio da Lei 12.056/11 criou a Política Estadual de Educação Ambiental, visando articular a educação ambiental à gestão das águas, das unidades de conservação, do saneamento ambiental e do licenciamento ambiental. Além de trazer os princípios, objetivos, diretrizes, instrumentos, formas e execução da EA no Estado.

Destaque-se ainda que, no âmbito municipal, por sua vez, também se podem observar legislações que asseguram a Política Municipal de Educação Ambiental, como acontece no próprio município de Ilhéus, através da Lei Municipal nº 2313/89, onde é garantido o ensinamento ambientalista nas escolas municipais, em todos os níveis educacionais e também na comunidade em geral.

Vale colacionar também a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que criou a Política Nacional de Educação Ambiental, e assim como na CF/88 tratou da necessidade da existência da educação ambiental em todos os níveis e modalidades do processo educativo, bem como assegurou a todos esse direito, conforme se observa a seguir:

Art. 2º 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. Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo: I – ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente; II – às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; [...]. VI – à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

Importante trazer neste momento o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e inovou ao incluir as instituições educacionais como uma das entidades responsáveis pela execução da Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 1º - A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade. (BRASIL, 2002).

Os artigos 5º e 6º do mesmo decreto, por sua vez, impuseram que todos os níveis de ensino devem ser contemplados com a educação ambiental:

Art. 5º Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se: I – a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; II – a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores. Art. 6º Para o cumprimento do estabelecido neste Decreto, deverão ser criados, mantidos e implementados, sem prejuízo de outras ações, programas de educação ambiental integrados: I – a todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2002).

Vale dizer ainda que existem variados documentos oficiais do governo que regulamentam a prática da educação ambiental no nosso país, além de documentos internacionais devidamente ratificados, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que estabeleceu princípios fundamentais da EA para Sociedades Sustentáveis, destacando a necessidade de um pensamento crítico, coletivo e solidário. Além de ser caracterizado como um importante Tratado em razão do reconhecimento da EA como um processo político dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social.

Outro documento importante e que trouxe avanços foi a Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, elaborada pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE):

Este documento, além de firmar com forte ênfase o caráter crítico e emancipatório da Educação Ambiental, entendendo-a como um instrumento de transformação social, política, ideologicamente comprometido com a mudança social (o que já aparecia timidamente em Tbilisi), desponta também como elemento que ganha destaque em função da alteração de foco do ideário desenvolvimentista para a noção de sociedades sustentáveis construídas a partir de princípios democráticos, em propostas participativas de gestão ambiental e de responsabilidade global. (BRASIL, 2010).

Apesar de a vigente LDBEN não dispor de maneira específica sobre a EA, a mesma impõe que na formação básica do cidadão, seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social, bem como que os currículos do ensino fundamental e médio tratem o conhecimento do mundo físico e natural. Ademais os artigos 26 e 27 da LDBEN, prescrevem que:

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Art. 27 Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. (BRASIL, 1996).

Bem assim, vale citar a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), estabeleceu as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, devendo as mesmas serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de educação básica e de educação superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e demais leis. Nos artigos 3º ao 5º, especifica ainda que a educação ambiental:

Art. 3º [...] visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído; Art. 4º [...] é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza; Art. 5º [...] não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica. (BRASIL, 2012c).

Ademais, o artigo 6º das Diretrizes acima citadas determina ainda que a educação ambiental deve considerar a natureza, a cultura, a produção, o trabalho e também o consumo. Dentre os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, vale destacar o que preceitua o artigo 1º da Resolução nº 2/2012 do Governo Federal:

II – estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes; III – orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica; e IV – orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados. (BRASIL, 2012).

Ainda, no que se refere a EA, vale trazer a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, sendo oportuno colacionar *in verbis* o seu artigo 8º, inciso I, que traz a interdisciplinaridade da EA:

I – a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (BRASIL, 1998).

Vale destacar que a interdisciplinaridade também foi trazida entre os princípios da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, na já citada Lei nº 9.795/1999, que em seu artigo 11 também trouxe o conceito de transversalidade de EA “[...] a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”.

Desta forma, podemos inferir que a EA percorreu uma longa trajetória, mas legislativamente está assegurada por um robusto aparato legal resultante de um processo de mobilização social. Assim, atualmente nos é garantido uma Educação Ambiental sendo a mesma de incubência do Poder Público e direito de todos, pelo que deve mesma ser emancipatória, crítica, holística, transversal, interdisciplinar, devendo ainda perpassar os diversos espaços e tempos das instituições educativas, bem como ser baseada em valores que construam a transformação social por meio de uma nova visão de mundo.

Por fim, cabe-nos citar a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas - PNGATI, que é um instrumento legal que ajuda na execução de práticas ambientais dentro dos territórios indígenas, garantindo que os mesmos possam viver bem em seus territórios, com um ambiente equilibrado e com possibilidades de usufruir de seus recursos com autonomia e sustentabilidade, prevendo inclusive a promoção da EA.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS NO BRASIL - UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Nesta etapa do estudo inicialmente buscou-se realizar uma Revisão da Literatura, método que segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”. Decidiu-se por esse tipo de estudo no sentido de fazer uma abordagem sobre dados secundários de forma mais segura e que permitisse o reconhecimento da temática de forma mais aprofundada.

Segundo Echer (2001) a revisão da literatura serve para reconhecer a unidade e a diversidade interpretativa existente no eixo temático em que se insere o problema em estudo, para ampliar, ramificar a análise interpretativa, bem como para compor as abstrações e sínteses que qualquer pesquisa requer colaborando para a coerência nas argumentações do pesquisador.

Assim, foi estabelecido como tema a Educação Ambiental para os Indígenas que figura, portanto como importante tema a corroborar com o objetivo desta pesquisa geral, desta vez em sentido macro.

No entanto, durante a realização da pesquisa, percebeu-se a necessidade de transformá-la numa revisão integrativa, tendo em vista que importantes textos da temática ficaram de fora da busca nos sítios eletrônicos. Destaque-se que a revisão

integrativa é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática.

Trata-se, portanto, de um estudo realizado por meio de levantamento bibliográfico e baseado na experiência vivenciada pelos autores por ocasião da realização de uma revisão integrativa.

METODOLOGIA DA REVISÃO

Nesse intento, inicialmente aprofundamos a pesquisa nos estudos bibliográficos já existentes sobre o tema utilizando as bases de dados a seguir descritas: Scientific Electronic Library On-Line (SciELO) e Web of Science.

Para concretização da busca foram utilizadas as palavras *indigenous environmental education Brazil*, escolhidos em virtude da finalidade da pesquisa onde se vislumbrou sistematizar a realidade de EA para indígena em âmbito nacional, excluindo assim publicações que tratassem de realidade diversa. Assim, entre os critérios de exclusão ou não dos artigos, foram selecionados apenas os que tratavam sobre algum aspecto da Educação Ambiental e concomitantemente trouxessem nuances sobre comunidades indígenas brasileira, sendo encontrados artigos em língua inglesa e espanhola.

Destaque-se que foi observado que grande parte dos estudos referia-se aos aspectos biológicos e agropecuários das populações e habitats indígenas, sendo que poucas tratavam sob o olhar social dessas comunidades, sendo ainda mais difícil encontrar literatura específica sobre a Educação Ambiental Indígena. Após as etapas mencionadas, foram feitas leituras dos artigos, analisando-os quanto o seu conteúdo, metodologia, objetivos e resultados obtidos. Por fim, analisou-se os dados obtidos, categorizando-os e permitindo a sistematização dos mesmos, conforme Quadro 1.

Título do artigo	Autores	Ano
Lições dos impactos ambientais sobre as comunidades indígenas no Brasil contemporâneo	Thais Janaina Wenczenovicz; Cristhian Magnus De Marco	2018
A Perspectiva Ambiental na Escola Indígena "Gaten" da Comunidade Kaingang Foxa, Lajeado / Rs - Brasil	Fabiane da Silva Prestes; Luis Fernando da Silva Laroque	2018

Percepção ambiental de professores indígenas Terena a partir de desenhos ambientais	Maria Nascimento; Elisangela Castedo; Angela Maria Zanon	2018
Narrativas de resistência: lições do caso Guarani e Kaiowa para uma educação ambiental intercultural	Ana Julia Barros Farias Zaks; Ana Tereza Reis da Silva	2017
“Crianças indígenas” de Tekoa Pindo Mirim e as interseções com a natureza: contribuições para o campo da Educação Ambiental	Luana Santos da Silva; Narjara Mendes Garcia	2017
A interculturalidade e os impactos no meio ambiente indígena em Aquidauana – MS	Maria Nascimento; Elisangela Castedo; Angela Maria Zanon	2016
Reflexões interculturais sobre educação ambiental indígena	Beatriz Osorio Stumpf; Denise Rosana Wolf; Maria Aparecida Bergamaschi	2016
OUTRAS EPISTEMOLOGIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Aprendendo com o conhecimento tradicional dos povos indígenas	Iluska Lobo Braga, Jeoval Batista da Silva, José Moreira da Silva Neto, Flávio de São Pedro Filho	2016
Notas sobre ecomunitarismo, educação ambiental e pensamento indígena latino-americano: os Xavante e o Popol Vuh	Sirio Lopez Velasco	2008

Tabela 2 – Títulos, autores e ano dos artigos. Fonte: M.B.Oliveira

Imperioso ressaltar que ao observarmos o ano de publicação dos artigos pesquisados na plataforma Web of Science, concluímos que três foram publicados no ano de 2018, dois no ano de 2017 e três no ano de 2016 e nenhum no ano de 2015. Já na plataforma Scielo nenhum artigo foi encontrado entre os anos mais atuais (2015 – 2019) - apenas um artigo foi encontrado, sendo o mesmo do ano de 2008.

Com isso é possível inferir de forma superficial que a Educação Ambiental para as comunidades indígenas no Brasil é um tema que não foi amplamente explorado nas bases de dados analisadas, sugerindo-se pouco interesse da comunidade científica. No entanto, uma crítica percebida durante a construção desse trabalho e que contribuiu bastante com esse resultado é o fato de parcela considerável

de trabalhos acadêmicos sobre esse tema não serem publicados e virem a público por meio de livros ou Revistas de grande circulação. Pelo que questionamos se há desinteresse nas revistas acadêmicas em realizar publicações sobre esse tema? Tal questionamento não poderá ser respondido neste trabalho. Mas é uma indagação que merece ulterior investigação.

O autor Leonardo Barros Soares (2020), em seu estudo intitulado: *A ausência eloquente: ciência política brasileira, povos indígenas e o debate acadêmico canadense contemporâneo*, concluiu que:

“de forma empírica, a ausência prática de interesse do campo da ciência política brasileira sobre questões indígenas, refletida tanto no baixo número de trabalhos em nível de pós-graduação como na virtual ausência de artigos publicados nos principais periódicos do campo, além da absoluta ausência de atividades específicas dedicadas ao tema nos encontros da ABCP e do FBPGCP nos últimos oito anos”.

No entanto, nos últimos anos essa realidade parece começar a ser modificada, destaque-se o fato da maior parte das publicações serem dos últimos quatro anos, demonstrando uma mudança nesse paradigma. Até porque estamos vivendo uma mudança de visão sobre os povos indígenas, fato corroborado inclusive pelas pesquisas sobre esses povos tradicionais e percebido também na leitura dos artigos estudados, conforme se observa do artigo Wenczenovicz e De Marco (2018, p. 200):

Durante muito tempo a questão indígena esteve centrada na figura do indígena propriamente dito, ou seja, na utilização da sua força de trabalho, nos questionamentos de sua natureza humana e no impasse de serem considerados ou não cidadãos brasileiros. Atualmente os objetos de estudo e procedimentos metodológicos foram alargados e o foco da questão indígena foi transferido da identidade desses povos para a conservação da biodiversidade regional e global, demarcação territorial, etnocídio, exploração das suas terras, violência, dentre outros

Dos artigos pesquisados, oito estavam em língua inglesa e apenas um em língua espanhola, além de todos apresentarem abordagem qualitativa, variando entre estudo de caso, pesquisa bibliográfica, estudo da jurisprudência, levantamento documental, pesquisa de campo por meio de fase exploratória, elaboração de diários de campo, registros fotográficos, análise de desenhos, narrativas dos representantes indígenas, cartografia, entre outros.

Assim, diante da pequena quantidade de artigos encontrados nas principais plataformas digitais e também do fato de serem encontrados outros artigos, fora das plataformas, mas com grande potencial, incluímos aqui neste artigo, de forma

integrativa os textos da tabela abaixo, de forma a contrapor a informação de que não existem trabalhos sobre o tema, além dos encontrados nas plataformas:

Título	Autor	Ano
Uma etnologia dos índios misturados	João Pacheco de Oliveira	1998
Os tupinambá da Serra do Padeiro: religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena	Helen Catalina Ubinger	2012
Regime tutelar e globalização: um exercício de sociogenesis dos atuais movimentos indígenas no Brasil.	Daniel Aarão Reis, Hebe Mattos, João Pacheco de Oliveira, Luiz Edmundo Moraes e Marcelo Ridenti.	2016

Tabela 3 – Títulos, autores e ano dos artigos adicionados. Fonte: M.B.Oliveira

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA REVISÃO

De forma mais minuciosa, atemos-nos a categorizar três aspectos dos artigos encontrados - Objetivos das pesquisas inventariadas; Metodologias aplicadas; Resultados encontrados, afim de conhecermos o processo educacional ambiental em Escolas Indígenas em âmbito nacional.

Dos objetivos dos artigos

Diante da leitura dos artigos acima citados, realizamos o levantamento dos objetivos de cada estudo, e observamos que os estudos da Tabela 2 variam muito quanto às finalidades: análise de impactos ambientais; perspectiva ambiental de uma escola indígena; percepção e conceito de meio ambiente entre os professores de escolas indígenas; relação das crianças indígenas com o meio ambiente e a EA; análise

de propostas e reflexões de práticas ambientais em comunidades indígenas; formas de contribuição do conhecimento indígena para práticas de EA.

Todas as pesquisas da tabela 2 e seus respectivos objetivos estudavam comunidades ou povos indígenas específicos na sua singularidade. Para que se alcance uma educação indígena diferenciada com foco na Educação Ambiental de qualidade é necessário compreender primeiramente as necessidades locais, sendo assim imprescindível identificar a realidade local, conforme artigo *Percepção ambiental de professores indígenas Terena a partir de desenhos ambientais* (Maria Nascimento; Elisangela Castedo; Angela Maria Zanon, 2018) que objetivou “verificar o conceito de ambiente dos professores indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena "Marcolino Lili" do Município de Aquidauana / MS” (ZANON, *et al.*, 2018, tradução nossa).

No entanto todos os objetivos e as próprias pesquisas abordadas na Tabela 2 trazem resultados sociais, vez que buscam analisar perspectivas diferenciadas desses povos e sempre trazem consigo alguma contribuição social, a exemplo do artigo *OUTRAS EPISTEMOLOGIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Aprendendo com o conhecimento tradicional dos povos indígenas* (BRAGA, *et al.*, 2016) que tem como objetivo demonstrar como conhecimento tradicional dos povos indígenas contribui nas práticas de Educação Ambiental.

A maioria dos trabalhos baseiam-se na opinião, falas e o próprio conhecimento da cultura e modos de vida das comunidades indígenas. Abordam inclusive, formas de aliar as questões culturais com questões ambientais, esta última no seu caráter interdisciplinar, como feito no artigo *A Perspectiva Ambiental na Escola Indígena "Gaten" da Comunidade Kaingang Foga, Lajeado / Rs - Brasil* (PRESTES, *et al.*, 2018) em que objetivou-se “identificar a perspectiva ambiental na Escola Indígena Gaten (espírito da floresta) em face do conhecimento etnobotânico e da educação ambiental”.

Os estudos revelam que uma educação ambiental crítica e interdisciplinar tem poder de transformação social, de forma que as práticas pedagógicas ambientais podem ser um caminho promissor e modificador da realidade atual, respeitando e resguardando a cultura própria destes povos. Desta forma, as pesquisas aqui citadas potencialmente podem de alguma forma contribuir para a melhoria das condições de vida das populações indígenas e no seu relacionamento com o meio ambiente. Isso,

consequentemente, pode também contribuir para a conservação dos ecossistemas locais. Sendo assim além de realizarem os primeiros diagnósticos da Educação Ambiental para indígenas no país, as pesquisas possibilitam o reconhecimento acerca das práticas escolares e formas viáveis para que se possam planejar ações sustentáveis que fortaleçam a Educação Ambiental nas escolas indígenas, subsidiando até mesmo a implantação da EA em outras comunidades escolares.

Assim, de forma geral os Objetivos das pesquisas referenciadas na tabela 2 resumem-se na busca e análise de processos educacionais ambientais em Escolas Indígenas, levando em consideração questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas. Algumas até mesmo buscam alternativas para o desenvolvimento da EA que se alie à conservação ambiental e cultural.

Já os artigos apresentados na tabela 3, apesar de não terem sido encontrados nas plataformas de pesquisa, trazem uma abordagem diferente, ao tratarem de aspectos etnográficos e cosmológicos de comunidades indígenas e buscarem levantar questionamentos e reflexões de cunho antropológico, inclusive na apresentação do texto *“Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”*, o Autor João Pacheco de Oliveira, afirma que

“Na década de 50, a relação de povos indígenas do Nordeste incluía dez etnias; quarenta anos depois, em 1994, essa lista montava a 23. Se lembrarmos da conceituação dos povos indígenas nas Américas como “pueblos únicos” (Bonfil 1995:10), ou da descrição dos direitos indígenas como “originários” (Carneiro da Cunha 1987), estaremos diante de uma contradição em termos absolutos: o surgimento recente (duas décadas!) de povos que são pensados, e se pensam, como originários. Existem muitas outras conceituações similares espalhadas pelo mundo (como a de populações aborígenes, encontrada na legislação na Austrália e Oceania, no Canadá, na Argentina e em outros países da América Latina; “populations autochtones”, referência comum utilizada na etnologia francesa, e pelos africanistas em especial; “first nations”, empregada por organizações indígenas nos Estados Unidos), o que torna ainda mais ampla a questão. Como podemos explicar esse paradoxo? Sem dúvida as lacunas etnográficas e os silêncios da historiografia — enquanto componentes de um discurso do poder (vide Trouillot 1995) — constituem fontes geradoras desse enigma, mas não resolvem o problema, tornando-se necessário discutir também as teorias sobre etnicidade e os modelos analíticos utilizados

Minha intenção aqui é fornecer subsídios para se refletir sobre esse paradoxo. Para tanto a minha exposição segue três movimentos. No primeiro procuro mostrar como ocorreu a formação do objeto de investigação e reflexão intitulado “índios do Nordeste”, partindo dos cânones científicos nacionais e internacionais até as instituições locais, mostrando como concretamente se inter-relacionaram modelos

cognitivos e demandas políticas. Em um segundo movimento discuto conceitos para a análise da etnicidade e, baseando-me em algumas etnografias, procuro fornecer uma chave interpretativa para os fatos da chamada “emergência” de novas identidades. Finalmente debato com o americanismo e reflito sobre as perspectivas para o estudo de populações tidas como de pouca distintividade cultural (ou seja, culturalmente “misturadas”).

Já a Dissertação “*Os tupinambá da Serra do Padeiro: religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena*” traz em seu texto uma discussão etnográfica sobre a construção social e simbólica do território indígena, na visão dos Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. Trazendo ainda em seu bojo, os aspectos sociocosmológicos e representações culturais, que se referem à memória coletiva do processo histórico e interétnico. Vale ressaltar que esse trabalho trata sobre o mesmo grupo étnico da pesquisa geral, e que muito contribuiu para o entendimento da cosmologia Tupinambá, mas que também não foi encontrado na busca inicial.

Por fim, o artigo “*Regime tutelar e globalização: um exercício de sociogenesis dos atuais movimentos indígenas no Brasil*”, traz a reflexão refletir sobre conjuntos de relações estabelecidas entre os indígenas e os demais atores e forças sociais que com eles interagem.

Assim, podemos observar que existem trabalhos que investigam aspectos da socioambientalidade das comunidades indígenas, mas que não constam nas plataformas ou não foram encontrados pelo método desta pesquisa.

Das Metodologias dos artigos

No que se refere às metodologias aplicadas, a totalidade dos artigos utilizou abordagens qualitativas, havendo variação apenas quanto ao método utilizado. O mais utilizado foi o estudo de caso, que permitiu aos pesquisadores ingressarem e terem acesso mais direto e participativo ao cotidiano das comunidades pesquisadas. Da mesma forma possibilitou a percepção do mesmo sobre os sujeitos da pesquisa, estreitando o contato com o fenômeno pesquisado, como ocorreu nos artigos *A Perspectiva Ambiental na Escola Indígena "Gaten" da Comunidade Kaingang Foga, Lajeado / Rs - Brasil* e o artigo *Percepção ambiental de professores indígenas Terena a partir de desenhos ambientais* (CASTEDO; ZANON, 2018), sendo que no segundo a pesquisa foi dividida em etapas: análise do planejamento e observação das aulas para

verificar a frequência em que a EA aparece; Elaboração, interpretação e análise de desenhos ambientais, que permitiu a captação das informações desejadas de forma mais pessoal e íntima, inclusive permitiu o aprofundamento de pontos percebidos por outras técnicas.

No entanto houve também estudo jurisprudencial, que são os entendimentos adotados pelos Tribunais sobre determinado tema, levantamento documental, pesquisa de campo por meio de fase exploratória, elaboração de diários de campo, registros fotográficos, análise de desenhos, narrativas dos representantes indígenas, cartografia, entre outros.

Destaque-se aqui o artigo *Reflexões interculturais sobre educação ambiental indígena* (Wolf; Bergamaschi, 2016), se fundamentou em um trabalho de campo realizado pelo projeto "Ar Água e Terra: Vida e Cultura Guarani: Ações de recuperação e conservação ambiental e etnodesenvolvimento em aldeias indígenas Guarani do RS, nos anos de 2011 e 2012.

Já o trabalho *Notas sobre Notas sobre ecomunitarismo, educação ambiental e pensamento indígena latino-americano: os Xavante e o Popol Vuh* (VELASCO, 2018), o autor Sirio Lopez Velasco relacionou o ecomunitarismo e a educação ambiental com os mitos e alguns aspectos básicos da cultura xavante e do Popol Vuh.

Outro método que se destacou foi a pesquisa bibliográfica, através da análise de títulos, resumos e artigos completos, que abordassem a temática ambiental na educação indígena, incluindo ainda o estudo sobre os povos indígenas pesquisado, abarcando o seu histórico, seus modos de vida (“modo de ser e viver”), de produção e a relação com o território, bem como com o estudo das Diretrizes da Educação Indígena e sua diferenciação e especificidades.

Importante perceber também que nos trabalhos de cunho etnográfico e cosmológico, há diferença na forma de descrição da metodologia, vez que a metodologia não aparece de forma tão latente como nos demais trabalhos.

Dos resultados encontrados na revisão

Os estudos constataram que a Educação Indígena nem sempre possui uma atenção diferenciada sobre as questões ambientais, o que se contrasta com a

importância que a EA tem desde a formação inicial, já que o ambiente é intrinsecamente envolvido na dinâmica de vida dessas comunidades. Neste mesmo sentido, Stumpf, *et al* (2016, p; 263) indicam:

Mbya Guarani com relação à situação atual de algumas de suas aldeias mostram a importância de projetos educacionais participativos interculturais nestas áreas, com objetivos de melhoria ambiental, social e econômica. É importante que estas atuações tenham como base as percepções dos próprios Mbya, sendo desenvolvidas de acordo com suas especificidades, através de processos contínuos de diálogo intercultural, construção coletiva e troca de experiências, ideias e saberes, de modo a contribuir para sua revitalização cultural; integrando conhecimentos, técnicas e estruturas provenientes de outras culturas, de acordo com a necessidade.

Processos educativos ambientais com abertura para a interculturalidade proporcionam a integração, a articulação e a troca de pensamentos e práticas entre diferentes culturas, na construção coletiva em direção a um objetivo comum, que favoreça a ambos os grupos sociais e ao cuidado natural, em uma perspectiva que integra a dimensão ambiental, social, cultural, econômica e política, envolvendo fortalecimento de etnias, participação em decisões políticas, conservação de recursos naturais, geração de renda e garantia de direitos. Esta concepção pode contribuir para a valorização das aldeias e para a provisão e a manutenção das condições necessárias à qualidade de vida destas comunidades, de um modo participativo e integrado à questão ecológica, favorecendo a conservação da biodiversidade e de mananciais de água, a recuperação de solos e a recomposição de paisagens, em uma perspectiva de desenvolvimento que integra aspectos como preservação ambiental, valorização étnica, autonomia cultural, justiça social e educação intercultural.

Para esta abordagem é necessária a integração entre múltiplos saberes, métodos e técnicas, provenientes de diversas culturas, articulando conhecimento científico e tradicional, teórico e prático, mental e emocional, artístico e filosófico. Experiências desse tipo, integradas a propostas de pesquisa, podem contribuir para o aprofundamento de muitos aspectos interculturais, suscitando reflexões e construções em diferentes áreas de conhecimento, em uma visão transdisciplinar.

A Educação Ambiental pode também estimular um pensamento crítico com enfoque em algumas questões, como as heranças coloniais e as monoculturas, além de problematizarem os conflitos socioambientais a partir da visão dos sujeitos que os vivenciam, e para além de tudo isso, a pesquisa com povos indígenas demonstra que, ademais dos fundamentos da Educação e da crítica socioambiental, existem conhecimentos, como a sabedoria Guarani e Kaiowá, que informam outros

caminhos, de mundo e de natureza, que por vezes se mostram mais coerentes com demandas de justiça e sustentabilidade. (ZAKS *et al*, 2017).

Porém, Zanon *et al*, (2018), identificaram em estudo sobre a percepção dos professores indígenas sobre o meio ambiente, uma visão naturalista que separa o homem de natureza, entre as etnias que estão muito integradas aos modos de vida mais urbanos ou mais capitalizados, mas não entre grupos étnicos em condições de aldeados. Já Wenczenovicz *et al*. (2018), a existência uma distância significativa entre a ação ambiental dos coletivos e as políticas públicas. As falhas são de ambos os lados: governo e cidadãos. Em se tratando de comunidades indígenas, o problema se agrava, já que são extensão da natureza.

Assim, a educação ambiental para indígenas no Brasil encapsula um número significativo de desafios. De início, cabe ressaltar o processo histórico de formação do país, caracterizado pela dilapidação territorial, onde disseminou-se uma cultura que perdura até a atualidade, com os recursos naturais, devido diversidade e grande quantidade, são vistos, equivocadamente, como inesgotáveis.

Infelizmente, esse arcabouço histórico exerce forte influência em diversos campos sociais, sobretudo, no legislativo e educacional. Há de se levar em consideração o avanço legislativo das últimas décadas, no entanto, ao contrastarmos as legislações com seus reais efeitos, percebemos a falta de efetividade das mesmas, bem assim, a falta de políticas públicas que atuem de forma alinhadas às Leis, não sendo capazes de superar a degradação do meio ambiente.

Ao analisar algumas produções bibliográficas sobre o tema em âmbito nacional, este trabalho contribuiu para o aprofundamento do diagnóstico do estado da arte da Educação Ambiental no país. Isso, por sua vez, possibilitará a lapidação da construção teórico-metodológico da EA em conformidade com seus marcos legais regulatórios, possibilitando assim o reconhecimento e uma reflexão acerca das práticas escolares e de forma que torne viável o planejamento de ações sustentáveis que fortaleçam a Educação Ambiental nas escolas, bem como a possibilidade de fomento pela construção de alternativas mais sustentáveis de viver e produzir, o que poderá contribuir com a melhoria das condições de vida das populações indígenas na região e no seu relacionamento com o meio ambiente. No entanto, apesar dessa perspectiva positivamente vislumbrada, a busca e análise desses estudos, mesmo que parcial, permite perceber o quanto ainda é reduzido o número de pesquisas de cunho

social envolvendo os povos indígenas no Brasil, sobretudo no que se refere à Educação Ambiental.

Sob essa perspectiva, percebemos que futuros trabalhos podem ser realizados a fim de investigar a fundo a Educação Ambiental para Indígenas, de forma a se caracterizar a realidade local, delimitando os principais problemas ambientais presentes em cada localidade, e de que forma a EA pode ajudar a solucioná-los, promovendo melhorias na vida dessas comunidades, por meio de um processo do empoderamento dos estudantes e profissionais da educação para que atuem como modificadores da realidade social.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL INDÍGENA NO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA DO ACUÍPE DE BAIXO

Neste trabalho tratamos de uma forma especial sobre a educação ambiental ao povo indígena do Acuípe de Baixo, que têm reconhecido por meio de leis, o respeito à diversidade étnico-cultural inclusive por meio de Tratados internacionais, a exemplo da Convenção 169/OIT. Parece-nos possível afirmar que é diante deste permissivo legal e do atual contexto de dificuldades que as comunidades indígenas perpassam que a educação ambiental tem maior poder transformador, vislumbrando-se através dos ensinamentos críticos e emancipatórios um caminho promissor e modificador da realidade em que estão inseridos atualmente. Para tanto é preciso diagnosticar todas as dificuldades econômicas e sociais locais, além de respeitar e resguardar a cultura própria deste povo.

Inclusive é possível e necessário aliar a questão cultural e econômica com a educação ambiental, levando em consideração as necessidades específicas de cada lugar, por meio de um processo educacional que valorize e resgate os conhecimentos tradicionais e promova a autossustentabilidade, a fim de minimizar as agressões ao meio ambiente e promover a cultura, além de possibilitar novas alternativas de desenvolvimento que melhorem a qualidade de vida.

Desta forma, para que se alcance uma educação indígena diferenciada com foco na Educação Ambiental de qualidade e que atenda às necessidades locais é imprescindível identificar a realidade local, os entraves para o estabelecimento de processos educativos próprios e que favoreça uma atuação legislativa plena, conforme estabelecido pela Lei 9.795/1999 ((BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2/2012, p.3):

Art. 7º, em que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

A educação indígena do Estado da Bahia é de responsabilidade do Poder Estadual, que possui uma política de educação ambiental própria que norteia o Programa Estadual de Educação Ambiental, assim como os programas municipais, em total observância à Política e ao Programa Nacional de Educação Ambiental.

Frise-se que são diversas e extensas as leis brasileiras que tratam sobre o assunto, inclusive em nível municipal. Os autores Isabel Carvalho e de Mauro Guimarães (2004) no Livro Identidades da Educação Ambiental brasileira afirmam que o Brasil é um país com protagonista no debate ambiental, e abriga uma rica discussão sobre as especificidades da Educação na construção da sustentabilidade, tendo sido um país, inclusive, com grande fertilidade de ideias. Porém, o que se percebe e se quer demonstrar com esse estudo é a falta de efetividade prática dessas leis e debates, através de uma crítica em relação à educação ambiental e às políticas públicas direcionadas especificamente aos povos indígenas do Sul e Extremo Sul da Bahia.

Com o objetivo de tabular os dados obtidos por meio das entrevistas, foram dados valores numéricos às respostas, na dimensão de Gestão foram realizadas 16 perguntas, na dimensão Currículo, 11, e na Dimensão espaço, 13, tudo conforme a matriz em anexo. Como após as adaptações a matriz ficou com 40 questionamentos, seria possível chegar a 80 pontos por entrevistado, sendo que quanto mais próximo aos 80 pontos supõe-se que a escola está atendendo aos indicadores. No presente caso, por serem ouvidos 10 entrevistados, sendo 9 professores e a gestora escolar, o valor total máximo seriam 800 pontos, sendo 320, 220 e 260 os máximos por dimensão, respectivamente, conforme tabela abaixo.

Entrevistado	Gestão	Currículo	Físico	Total
A	22	20	22	64
B	23	18	14	55
C	21	19	21	61
D	22	20	16	58
E	26	21	12	59
F	20	16	10	46
G	20	18	14	52
H	23	21	15	59

I	18	15	14	47
J	25	19	18	61
TOTAL	220	187	155	560

Tabela 4- Demonstração do total de pontos obtidos por dimensão de cada entrevistado. Fonte: M. B. Oliveira.

Assim, por meio dessa avaliação é possível inferir que a escola atingiu os indicadores da matriz em 70% dos questionamentos realizados, um resultado bastante positivo diante da realidade das escolas públicas no Brasil. Na Dimensão da Gestão, o total atingido foi de 220 pontos, o que equivale a aproximadamente a 69% de cumprimento aos indicadores da dimensão.

Já no que se refere à dimensão do currículo, a quantidade de pontos obtidos foi de 187, de um total de 220 que poderiam ser obtidos, pelo que temos o percentual de 85% do total de satisfação dos indicadores. Por fim, na dimensão de espaço físico, o total de pontos obtidos foi de 155, o que equivale a aproximadamente 60% do total de indicadores, perfazendo a média mais baixa entre as dimensões, conforme se pode visualizar no gráfico abaixo:

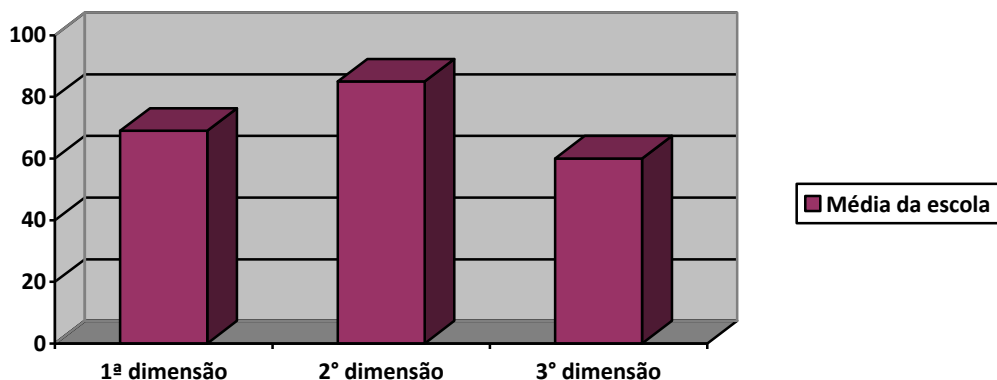


Tabela 5 – média alcançada por dimensão. Fonte: M. B. Oliveira.

Neste momento, é imperioso destacarmos que o uso da matriz, compõe um grupo de métodos utilizados e que, apesar das informações dispostas acima já nos trazerem alguns dados importantes, iremos analisá-las na sua complexidade e buscar entender de forma mais minuciosa esses resultados, pelo que abordaremos abaixo cada dimensão, trazendo as visões dos entrevistados.

Na dimensão de Gestão, foram realizados questionamentos que incluem perguntas a respeito da gestão, pelo que se buscou saber sobre os espaços participativos e a inclusão de professores, funcionários, direção e alunos na tomada de decisões e na formação dos documentos da escola, a exemplo do Projeto Político Pedagógico. Buscou-se, ainda, saber sobre a presença de lideranças ativas na escola, bem assim do Conselho escolar, e por fim, a suficiência de recursos repassados à escola para a sua manutenção e formação do corpo docente, de funcionários e apoio pedagógico. Como visto no gráfico acima, nesta dimensão, a escola obteve a 69% (sessenta e nove por cento) de cumprimento aos indicadores. No entanto, neste momento colecionaremos alguns recortes das falas dos sujeitos da pesquisa sobre esses indicadores seguidas de alguns comentários.

Sobre a própria gestão da escola, de acordo com as entrevistas e pelos recortes aqui feitos, podemos inferir que trata-se de uma escola bastante democrática e participativa, onde todos têm lugar de fala na resolução de demandas e tomada de decisões.

“Além das reuniões que falam em relação a matriz curricular de modo geral, as reuniões são bem amplas que falam de questões da comunidade que vai além da gente falar da matriz básica da educação. Sempre tem reuniões e eventos a mais do que uma escola que a gente chama de regular” (Entrevistado C).

“Sim, é uma escola bem participativa e comunitária, que a gente fala que vai além dos muros da escola, que a gente não tem né? Mas vai muito mais além disso, aqui a gente trata tudo com a comunidade” (Entrevistado C).

“Sim, a gente tem um colegiado escolar que tem representantes de todos os segmentos. Geralmente eles trazem as demandas e a gente discute no colegiado, inclusive o PPP da escola foi construído por todos eles” (Entrevistado A).

“A comunidade inclusive até tem bastante espaço de fala, nosso projeto político pedagógico é de uma escola diferenciada, bilíngue e comunitária” (Entrevistado B).

Assim, de acordo com a pontuação obtida e com os relatos colecionados, podemos inferir que o conceito de escola democrática e comunitária é amplamente aplicável à escola estudada, de forma que todos têm lugar de falar e a direção e lideranças se preocupam em incluir a comunidade no contexto escolar e exploram e respeitam a opinião de todos, percebendo assim na prática a implementação

de uma gestão participativa e democrática, considerada elemento fundamental para alcançar a qualidade da educação:

Tem-se como indicativo que para uma gestão democrática na escola é necessário um trabalho coletivo, o que não é meta fácil de atingir. A condução de processos que conduzam a um novo processo decisório responsável e comprometido neste trabalho coletivo, entendida como gestão democrática, poderá ser um dos caminhos para que a escola se insira num processo pedagógico eficiente orientado para a qualidade e eficácia da educação desejada para todos. (Rosenau, 2002, p. 7)

A necessidade de uma administração democrática está prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases por meio do art. 14, que impõe que todos os segmentos da comunidade escolar devem estar envolvidos nas decisões e nas atividades de gestão escolar:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II. Participação das comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996)

Destaque-se que uma gestão participativa e democrática afasta essa dualidade entre os conhecimentos técnicos e populares e auxilia justamente na mudança desse paradigma, permitindo a construção de uma realidade que deixa o antagonismo de lado, promovendo espaços de discussão e aprendizagem, compreendendo que a comunidade detém seus próprios líderes, educadores, conhecimentos e modos de vida.

E desta forma, percebe-se que as metodologias escolares não são únicas, mas que pode ser específica e baseada nos costumes e tradições daquela comunidade, bem assim podem ser construídas pela coletividade, incluindo os saberes e problemas locais no cotidiano pedagógico e possibilitando que as práticas sejam contextualizadas com as vivências.

Em relação a isso, Gomes (2007, p. 32) afirma que, ainda que caminhemos para a “[...] transformação do sistema educacional público em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade, é inquestionável a necessidade de promover ações articuladas entre o Estado, a comunidade, as escolas e os diversos movimentos sociais que sejam capazes de se aproximar das necessidades e dos interesses desses grupos”. Desta forma, a escola pesquisada por si só já demonstra uma tendência e organização própria com objetivo de incluir toda a comunidade na tomada de decisões e aliar as

vivências e saberes populares ao conhecimento técnico de acordo com os seus interesses.

Destaque-se aqui o fato da escola não possuir muros, ser integrada ao meio ambiente e de toda a comunidade ter pleno acesso às suas dependências, pode fortalecer os laços e promover a conscientização sobre a responsabilidade de cuidar e preservar o espaço público que é a escola e de valorização do meio ambiente.

Os alunos possuem bastante liberdade em todo espaço, podendo transitar livremente pelos espaços o que os coloca em contato direto com a natureza e com a comunidade, fugindo dos parâmetros tradicionais e engessados da maioria das escolas não indígenas, o que também a coloca em uma situação de vantagem quanto o desenvolvimento de atividades de EA.



Figura 16. Vista do acesso à escola EEITO. Fonte M.B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 17. Acesso Lateral à esquerda da escola que dá acesso direto a comunidade. Fonte M.B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 18. Acesso Lateral à direita da escola que dá acesso direto ao campo de futebol e a comunidade. Setembro de 2020.

Sobre a gestão e comunicação, as perguntas buscaram identificar a formação do Projeto Político Pedagógico, que conforme até já demonstrado acima, foi construído a várias mãos com a presença de todos os segmentos da escola. Segundo Moacir Gadotti (1994, p.34), a elaboração do projeto político-pedagógico permite uma mudança de concepção sobre a escola pública, em que passa de “aparelho burocrático do Estado” para uma escola que reflete as conquistas da comunidade.

Assim, o PPP, de acordo com Carvalho, pode ser considerado:

como a carteira de identidade da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos (2004, p. 156).

Gadotti e Romão (1997) afirmam ainda que a participação comunitária influencia na melhoria da qualidade de ensino, pois, por meio dela, todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola e conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

A construção coletiva do projeto político-pedagógico, assim como foi realizado na CEITAB é fundamental para a democratização e autonomia da escola. Para Veiga (2009, p. 14), a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

No que diz respeito às parcerias com outras instituições para o desenvolvimento de pesquisas e projetos, percebemos que a escola já foi procurada por outras instituições, a exemplo da Universidade de Brasília, da Universidade Estadual de Santa Cruz e da Universidade Federal do Sul da Bahia. No entanto, pelo que foi descrito, os projetos estão paralisados por conta da Pandemia e também foi apontado como entrave ao desenvolvimento dos projetos a burocracia e a falta de financiamento para execução dos mesmos.

“A proposta do Projeto Político Pedagógico é socializada entre todos os professores, alunos, tem também a participação dos pais dos alunos e pessoas, por exemplo os mais velhos da comunidade, vamos

dizer assim, nossos curandeiros e temos nossas rezadeiras e também as pessoas que fazem ervas medicinais, que não estão incluídas na escola” (Entrevistado A).

“Esse ano nós tivemos uma dupla de pesquisadores da UnB. Eles estão fazendo uma pesquisa no campo das tecnologias e uma outra nos procurou, mas acabou ficando com uma outra escola. Ela ia trabalhar com séries finais, era alguma coisa de ensino em séries finais, alguma coisa de matriz curricular. Aí ela preferiu ficar em uma outra instituição” (Entrevistado B).

“Sim, já teve alguns já, tem um pessoal da Universidade de Brasília que faz uma pesquisa, com essa pandemia deu uma parada mas tem. Eles pretendem fazer um laboratório de informática para ajudar essas aulas de maneira digital. Mas com essa pandemia deu uma seguradazinha” (Entrevistado C).

“Então, com essa parceria com esse pessoal da UNB, o projeto deles é trazer pra comunidade, na verdade o projeto é trazer pra comunidade que atenda as comunidades indígenas em geral, todas elas. Mas trazer um laboratório de informática que atenda as comunidades indígenas. Aí a gente tem essa parceria. E a gente está pretendendo, agora o governo liberou uma nova internet pra a gente, e agente está pretendendo colocar 2 computadores a disposição dos professores e dos alunos pra fazer essas atividades EAD. Caso retorne, porque o pensamento é voltar com o ensino híbrido, então a gente quer oferecer esse recurso” (Entrevistado D).

“Sim, a gente já teve parceria com a UESC, sempre tem, projetos em que a escola tá fazendo parte, a interlocução é uma delas. Que tem uma parada que por questões administrativas da Uesc quando fez a troca da reitora deu uma parada, mas tinha com comunidades indígenas, quilombolas, comunidades LGBT, grupo de capoeira, sempre com a diversidade né? Que seria para tirar aquele preconceito, desconstruir” (Entrevistado C).

“Já, um pessoal da UESC, da UFSB, mas também ficou de fazer a horta que seria esse ano, e também nós temos um projeto APOEMA, que fiz o curso do PNGATI, que é o Plano Nacional de Gestão Ambiental em Territórios Indígenas, e a gente até agora não conseguiu desenvolver o projeto porque não tivemos financiamento” (Entrevistado A).

Buscamos questionar ainda, conforme apresentado no terceiro indicador, sobre as instâncias colegiadas e a atuação do Conselho escolar, das lideranças comunitárias na resolução de demandas. O conselho Escolar é formado por representantes dos docentes, do Cacique e representantes do pais dos alunos e da comunidade. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2006), ressalta que:

Os membros do Conselho são mulheres e homens concretos, são sujeitos, atores e autores da construção de si e da história de seu

entorno. Como membros do Conselho são co-autores do projeto político-pedagógico da escola. Como autores devem compartilhar a superação dos problemas e a construção de novas iniciativas para a escola, exigidas pela complexificação da cultura e pela superação dos problemas sociais. Para tanto, participam da identificação de problemas da escola, da descoberta do porquê desses problemas, da busca de alternativas de solução, da decisão das medidas necessárias para executar a alternativa escolhida para resolver o problema, se for da competência da escola, ou para encaminhar e reivindicar as medidas necessárias a serem tomadas pelas instâncias competentes. (MEC, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2006)

Inclusive, percebeu-se uma diferença das escolas não indígenas, que é a presença marcante do Cacique nas decisões da escola. Cabe aqui trazer um fato interessante sobre a escola, que é o Cacique residir ao lado da escola e a sua residência acabar servindo de apoio a escola, professores e alunos, sendo um local bastante receptivo e vivenciado por todos, com as portas sempre abertas. Vale mencionar ainda que o cacique também é docente da escola e preside o Conselho Escolar, possuindo bastante gerência sobre a instituição, sendo sempre consultado sobre as decisões, assim como toda a comunidade.

“Primeiro momento é conversado com o cacique e a direção para tomar decisões, quando a gente não consegue resolver, se for algum caso extremo como já aconteceu 03 na escola a gente levou pro Colegiado e Conselho Tutelar” (Entrevistado A).

“Sempre tem reuniões com a comunidade, a gente primeiro tem reunião interna com os professores e o cacique. Depois chama a comunidade e passa, sempre tem esse contato direto” (Entrevistado E).

“Sim, como eu te falei, a parte indígena tem esse diferenciado né?! Esse diferenciado é a cultura, os saberes. O cacique mesmo, um dia na semana faz essa parte cultural e ambiental. A última dele, ele gravou um vídeo sobre ervas medicinais e como pode auxiliar na prevenção do coronavírus né? O que é que tem de vitaminas nesse alimentos e tal. Então é bem ambiental” (Entrevistado B).

“A gente fala né? O Conselho serve como uma maneira de estar fiscalizando, ajudando também na fiscalização. Então como cada segmento, que tem pais, funcionários, alunos, automaticamente as decisões são passadas para todos” (Entrevistado c).



Figura 19. Vista lateral da Escola, à direita com construção laranja situa-se a residência do Cacique. Fonte M.B. Oliveira. Setembro de 2020.

Importante destacar, a participação das lideranças indígenas na participação de resolução de conflitos e composição das lutas por interesses das comunidades por todo território brasileiro nas últimas décadas, e como ficou demonstrado no caso da CEITAB, o Cacique também desempenha papel com bastante notoriedade e possui grande poder de gerência sobre as mais diversas demandas da comunidade e da escola e também desenvolve um papel importante na luta pelos direitos e interesses dos seus “parentes”. Nesse sentido, Tassinari e Gobbi, enfatizam que a Educação Escolar Indígena foi alcançada através da participação das lideranças indígenas por todo Brasil:

No caso da educação escolar indígena, não se pode dizer que as transformações se deram em virtude da legislação, mas bem o contrário, as mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas é que são frutos de um grande movimento social que aglutinou lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980 (TASSINARI; GOBBI, 2009, P. 96)



Figura 20– Cacique Valdenilson durante negociações para liberação da pista fechada em protesto da comunidade do Acuípe. Fonte: Arquivo pessoal do Cacique. Setembro de 2020.

Por fim, no quarto indicador dessa primeira dimensão, foram realizadas perguntas sobre a suficiência de recursos humanos e financeiros para a escola. Restando demonstrado, conforme se vê abaixo que os recursos são insuficientes por tratar-se de uma escola de pequeno porte e que ainda detém dois núcleos com os quais tem que dividir os valores recebidos como verba de manutenção.

No que se refere à quantidade de professores à disposição, grande parte dos entrevistados consideram a quantidade suficiente, mas, percebe-se a dificuldade de professores para lecionarem na área de exatas. A dificuldade maior no que se refere ao grupo de apoio pedagógico é o fato das escolas indígenas não terem o cargo de Coordenador Pedagógico, o que foi citado pela maioria dos entrevistados como algo negativo e que faz extrema falta dentro da instituição escolar. A solução encontrada foi que alguns professores com mais experiências e de áreas diversas se voluntariassem para ajudar os demais.

“Não, é muito insuficiente. Nós temos uma sede e dois anexos, cerca de 250 alunos, deve ter em média esse ano e nossos recursos são bem limitados. Nós somos considerados escola de pequeno porte, a gente recebe uma verba de FAED de manutenção de R\$1000 a cada 3 meses, pra compra de material pedagógico. E a gente recebe de merenda R\$2.350/R\$2.750 por mês. Ai a gente divide entre as 3 escolas. Sobre a suficiência de professores, como eu tenho séries multi seriadas eu preciso sempre de mais professores. Eu tenho uma

deficiência muito grande com professores da área de exatas, principalmente. Tinha também da parte humana, mas quando Fernando saiu da gestão ele tem as 40h na parte de geografia e ele trabalha com essa parte agora. Mas, exatas realmente é bem deficiente” (Entrevistado B).

“Nós não temos coordenador pedagógico, o que a gente fez esse ano foi a gente dividiu alguns professores que queriam colaborar naquele segmento, voluntariamente. Elas tem a carga horária delas normal e elas fazem um acréscimo. E eu tenho uma coordenação do fundamental, do médio e do fundamental 2, e uma coordenação de EJA. Aí elas me ajudam muito, agora nessa pandemia elas foram assim... É porquê de março pra cá a gente tem tido atividades frequentes com os alunos, EAD, domicílio. Quem tem celular e usa, a gente manda pelo celular. Quem não tem a gente consegue chegar em casa e entregar uma vez na semana” (Entrevistado B).

“Não, porque a questão de repassar a merenda escolar, o salário dos professores até que o Estado dá conta, mas a gente não tem uma política específica voltada de financiamento para projetos e outras atividades alternativas que possam acontecer na escola. Não tem essa política para promoção de Educação Ambiental ainda” (Entrevistado A).

“A quantidade de funcionários não atende a demanda da escola. Tem uma questão de uma justificativa do Estado, de numeração de alunos e a gente tem uma geografia muito extensa, da nossa escola sede com os núcleos, e os núcleos são específicos que ficam dentro da comunidade, mais perto para poder a educação primária e por essa geografia o Estado não respeita” (Entrevistado A).

“Essa é um dos piores gargalos que as escolas indígenas tem com o governo do Estado, a gente não tem essa categoria de Coordenador Pedagógico. Então a gente tem as pessoas que são formadas em certas áreas que tem colaborado com a direção para que se faça a arrumação e a organização pedagógica para fazer o planejamento” (Entrevistado A).

“O número de funcionários é um pouco precário, o grupo de apoio né? Que a gente chama. A escola não tem coordenador pedagógico. As escolas indígenas de modo geral não tem” (Entrevistado C).

“A questão da infraestrutura da escola, os recursos não conseguem sanar. Então é aquele jogo né? Para poder dar bem apertadinho as coisas né?” (Entrevistado C).

“Isso de apoio que falta, porque geralmente uma pessoa tem várias funções, aí você acaba trazendo, acarreta um peso maior para quem tá atuando” (Entrevistado E).

Além da ausência do cargo de coordenador escolar, a função de director/gestor no momento da pesquisa também estava sendo ocupada por profissional

não indígena, o que foi pauta de objeção de alguns entrevistados. Bem como, a maior parte dos professores são contratados por Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), que é uma contratação que deveria ser excepcional, mas tem se tornado regra dentro da escola indígena, assim, a ocupação dos cargos escolares costuma causar algumas tensões dentro do movimento, como esclarece o estudioso Magalhães (2019)

“A Lei 12.046, de 4 de janeiro de 2014, “cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia”. Foi então realizado o primeiro concurso público para professores indígenas com o quantitativo de 390 vagas; apenas 109 professores foram aprovados.

Para a Escola Indígena Tupinambá de Olivença foram disponibilizadas 56 vagas, das quais 27 foram ocupadas. O concurso provocou uma série de tensões entre professores, caciques e lideranças, tendo em vista a não aprovação de professores no concurso público; estes cobravam de seus líderes providências perante o Estado, alegando que a maioria dos novos concursados não fazia parte do Movimento Indígena, além de não conhecer a realidade das comunidades e não participar do processo de criação da escola, temendo, desta forma, pelo enfraquecimento dos processos e práticas culturais praticados na escola.

Foi instaurada uma comissão de caciques para avaliar a identidade étnica desses candidatos aprovados, uma vez que o requisito específico para o cargo de professor indígena, segundo o Edital 46 , era “Ser indígena e pertencer, prioritariamente, à etnia da aldeia onde deverá exercer as suas atividades, comprovada mediante declaração de sua identidade étnica indígena expedida pelo líder da comunidade (Cacique da Aldeia) da qual faça parte, declarado pela FUNAI”.

Tratava-se de um certo controle para que não houvesse a entrada de não índio na escola ou o favorecimento por parte de cacique a um desses membros. Diversos candidatos ficaram de fora por não conseguirem comprovar sua identidade indígena perante a Comissão; os demais, que comprovaram, mesmo sem terem nenhuma ligação com o Movimento Indígena, permaneceram no cargo, o que gerou desconforto entre os professores” (MAGALHÃES, 2020).

Desta forma, ressalte-se que o primeiro concurso para professores indígenas da Bahia, foi uma grande conquista para o Movimento Indígena do Estado, no entanto o mesmo ainda não foi suficiente para a demanda das escolas. Bem como, há necessidade de novos requisitos ao Edital que se adeque a realidade dos docentes.

SEGUNDA DIMENSÃO

Na dimensão do currículo, através do primeiro indicador que trata sobre a Organização Curricular, buscamos saber se a EA faz parte do PPP, dos planejamentos pedagógicos, bem como sobre as ações educacionais sobre o meio ambiente e se a EA é realizada de forma isolada, inter ou multidisciplinar.

“Sim, Fernando propôs uma construção de uma horta e um projeto de sustentabilidade, de lixo, de reciclagem. A gente não pôde dar continuidade por conta da pandemia, mas a horta tá até mais próximo” (Entrevistado B).

“A gente tem os ciclos que a gente fala que é das áreas de ciências, mas em momentos de eventos é tratada de maneira geral, quando a gente determina um eixo de trabalho durante um período. Então, um evento, uma amostra cultural ou um movimento para a Caminhada, então todas as áreas trabalham voltado pra isso, ou seja, muitas vezes o cara trabalha com Matemática, mas ele trabalha com métricas para poder tirar algum artesanato ou contagem de sementes, sempre tenta trabalhar a interdisciplinaridade” (Entrevistado C).

“Eu fiquei responsável por hortaliças, que é uma disciplina complementar e um processo de lixo seletivo. Então a gente encaminhou e a gente vai esperar para ver se a Secretaria de Educação ela libera o recurso específico. Porque vem um recurso específico para hortaliças né? E daí a gente encaminhou o Projeto, por enquanto a gente ainda não está recebendo nada” (Entrevistado C).

“Acredito que sim, porque a gente solicitou a mudança, a gente tinha na grade Educação Digital, a gente solicitou essa mudança da matriz curricular para inserir Educação Ambiental. Porque a gente não tinha uma sala para fazer educação digital, e pra gente, é mais a nossa realidade seria a Educação Ambiental. A gente pretende ter as duas né? Porque a gente quer essa questão integrada com educação digital mas no momento não tem espaço, não tem equipamento, então a gente preferiu e solicitou. Aí a questão da mudança não sei como está a grade agora” (Entrevistado C).

“As vezes sim, não diariamente, mas as vezes sim, como você citou um professor que não é da área trabalha com tema ambiental. Já fizemos um projeto de ir na praia fazer coleta de lixo, participamos do dia Mundial de Limpeza das praias. A gente sempre tenta trazer um pouco disso aqui pra eles também... Dia do meio ambiente, palestras” (Entrevistado E).

“É um conceito no currículo, a gente tem essa matriz interdisciplinar. A gente tenta trabalhar essa maneira do interdisciplinar, quando tem algum evento, alguma amostra a gente tenta integrar para que todos trabalhem o mesmo tema. Todas as disciplinas voltadas para um tema provocador e todos trabalham dentro do mesmo tema” (Entrevistado C).

Percebemos assim que a Educação escolar já iniciou os passos para trabalhar questões ambientais de forma interdisciplinar, inclusive isso parece bastante claro aos docentes. No entanto, os entrevistados demonstraram ter dificuldade de entender que a EA deve ser além de interdisciplinar, um processo permanente. Assim,

alguns discursos demonstraram que a interdisciplinaridade é trabalhada em alguns eventos e atividades de forma esporádica, mas ainda não alcança a todos e não é contínua e permanente. Ademais, ainda aparece como um dos planos da gestão escolar implementar uma disciplina de Educação Ambiental de maneira isolada, em substituição a disciplina de Educação Digital, o que vai contra a ideia de transversalidade da EA, que não deve se destinar como uma nova disciplina do currículo escolar, mas precisa ser uma aliada do currículo, na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento.

Interessante frisar que a nossa legislação caracteriza a Educação Ambiental como um processo, que uma vez iniciado prossegue por toda a vida, de forma a aprimorar-se e incorporar novos significados. Até mesmo em razão do dinamismo da sociedade.

A determinação para que a educação Ambiental seja integrada, contínua e permanente implica o início do seu desenvolvimento na educação infantil sem futura interrupção. Inclusive o artigo 2º da Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia, entende por Educação Ambiental o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra.

Já Lei 9.795/99 estabelece que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, respeitando em suas diretrizes nacionais. O princípio citado no artigo 4º, inciso VII da Lei 9.795/99, valoriza a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais, e o artigo 8º, incisos IV e V incentivam a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação da área ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo (BRASIL, 1999).

A transversalidade, por sua vez, promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaços para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significados construídos na realidade dos alunos (MEC, 1997).

Campiani (2001) afirma que ainda é pouco clara a definição do conceito de transversalidade, suas implantações nas práticas pedagógicas precisam ser

esclarecidas. Ainda de acordo com o autor, para a capacitação dos professores, devem ser incorporados novos conceitos e metodologias que venham ao encontro da realidade, para que eles sejam atuantes e críticos diante das situações socioambientais e possam atuar e influenciar nas mudanças de atitudes. O engajamento do poder público, da capacitação formal dos professores e do cidadão por meio do exercício da cidadania, deve ser constante.

Porém, para que a transversalidade seja alcançada de forma prática é necessário que sejam eliminadas as barreiras entre as disciplinas e as barreiras entre os profissionais da educação. O que ainda é algo distante da realidade da CEITAB, que apesar de ter um índice satisfatório na Matriz aplicada, ainda necessita de apoio e mudanças para aplicação das práticas de EA. No entanto, esse fator ainda é desafiador para todas as escolas do Brasil, Maranhão (2005, p. 4), assim afirma:

Ao divulgar os resultados do último Censo Escolar, o INEP deu destaque ao fato de que 65% das escolas de ensino fundamental inseriram a questão ambiental em suas práticas pedagógicas. Cumprem sua obrigação, já que se trata de um dos temas 17 transversais ao currículo obrigatório. [...] No entanto, sabemos que, devido à precariedade da infraestrutura de nossos estabelecimentos, torna-se difícil para os professores abordar a questão de maneira adequada e com conhecimento de causa. Por isso temos que aplaudir aquelas escolas que se empenham em formar cidadãos e futuros profissionais segundo a ótica do desenvolvimento sustentável. É pouco e os poderes públicos precisam não só fornecer mais recursos humanos e financeiros a fim de que essas ações sejam multiplicadas, mas avaliar sua eficácia.

No segundo indicador da dimensão do currículo, perguntamos acerca das atividades e práticas pedagógicas, questionando sobre a prática de atividades inclusivas, a realização de eventos, os recursos utilizados e a realização de aulas de campo. Também perguntamos acerca do desenvolvimento de programas e projetos de EA e seu envolvimento com a comunidade.

“A gincana trabalha muito a questão ambiental quanto a cultura, as brincadeiras são sempre atividades que a gente fala indígenas, é corrida de maracás, sempre voltadas para ações culturais, como os jogos indígenas que a gente participa também. Tudo voltado para a questão cultural. E a questão ambiental, porque tudo que sai os artefatos e artesanatos vem da natureza, então tem que integrar para retirar e preservar, porque futuramente se a gente desmatar não vai ter a matéria prima para poder fazer o artefato” (Entrevistado C).

“Várias aulas de campo, principalmente no mês de setembro que tá no nosso calendário a peregrinação em memória dos mártires no Rio Cururupe, de fazer artesanatos e a consciência e temos as datas de

19 de abril e 09 de agosto, 19 de abril por ser dia do índio e a gente trabalha que não foi dia do índio mas uma invasão onde tivemos nossos antepassados mortos e 09 de agosto que é dia internacional dos povos indígenas e a gente trabalha também essa conscientização na sala de aula e a questão indígena tá no dia a dia. Até porque esse conhecimento nosso indígena é milenar, o pessoal tem muito a aprender com a gente. E tem a questão indígena que a gente consegue ainda plantar e conviver com a natureza sem, porque nós não somos capitalistas, a gente planta para sobreviver, e vender um pouco para comprar outras questões que a gente tem. E não da forma capitalista que é pra poder derrubar mil e mil e quinhentos hectares de terra e fazer plantio e usar maquinário pesado” (Entrevistado A).

TERCEIRA DIMENSÃO

Na última dimensão, que trata do espaço físico, perguntamos sobre três indicadores, quais sejam: Território da escola e entorno; Infraestrutura e ambiente Educativo; Ecoeficiência. Assim, no primeiro indicador, perguntamos acerca da utilização dos espaços físicos como ambientes de ensino, aprendizagem e recreação, bem como o uso dos rios locais para trabalhar práticas educativas. De acordo com os entrevistados os espaços físicos são bastante utilizados para recreação e para a aprendizagem, conforme podemos ver nas seguintes falas:

“O ambiente interno e externo, porque a educação não acontece só na sala de aula, acontece também na nossa Oka e dentro dos espaços. Por exemplo, na aula de geografia, quando acontece aula de campo a gente tem aqui o mar, nós temos o rio, nós temos o lago, os nascentes, afluentes, dá pra gente levar nossas crianças para aprender dentro, in loco, como falam, e não como coisa distante e superficial. Nós temos 5 hectares de terra, temos uma área verde, limpa, nós temos ali o pé de fruta pão, pé de manga e de ingá que as crianças faz um tipo de recreação embaixo ali, usam as gangorras, e nós temos o campo também que tem feito aula recreativa” (Entrevistado A).

“Sim, então, esse ano como eu falei, a gente começou e parou né?! Mas eu já ouvi muitos relatos aqui de aulas no manguezal, de aula na praia de preservação da praia” (Entrevistado B).

“Pela própria cultura e pela própria questão da prática mesmo, é mais fácil você ensinar a eles pegando nas coisas do que você num quadro lá passando teoricamente, porque a metodologia de ensino nem todo mundo aprende daquela maneira. Então quando você traz pro campo, aí eles se vêem dentro da realidade deles né? Aí muitas vezes existe uma troca do conhecimento, de você professor muito do teórico, você vai pra um campo de repente, você vai falar alguma coisa e ele já aprendeu

alguma coisa com os avós, com os pais na prática do dia a dia” (Entrevistado C).

“A gente na parte das ciências, tratamos da Educação Ambiental até por conta dos entraves desses pareceres que tem aí do governo, e a gente tem feito tanto na questão do desmatamento, quanto na questão da mineração de areia, e a gente tenta fazer a consciência, inclusive o nosso rio principal da aldeia que é o rio Acuípe, a gente tem feito a preservação permanente e a gente também, nós, funcionários da escola, o cacique faz parte do conselho da REBIO do município de Una, e da Revis e da APP, então a gente tem feito essa conscientização e tem levado isso dentro do espaço escolar para que a gente tenha fazendo a monocultura da terra sem os impactos ambientais” (Entrevistado A).

“Sim, justamente o Rio Acuípe, o principal. Sempre tem socialização com eles” (Entrevistado E).

Segundo Leff (2002), citado por Bernardes e Prieto (2010, p. 179) a Educação Ambiental necessita de uma integração de conhecimentos teóricos e práticos para sua compreensão e resolução dos problemas. Assim, revela-se a necessidade de atividades práticas e ligadas ao cotidiano dos estudantes e da comunidade em geral.

Segundo Dewey J (1971); A promoção da Educação Ambiental nas escolas visa não somente conscientizar as crianças, mais que isso, é preciso que os educadores criem situações de aprendizagem que envolvam a comunidade escolar no sentido de pensar em propostas de intervenção na realidade, pois sem um trabalho coletivo e bem direcionado, as ações poderiam se perder ao longo do processo ensino aprendizagem. Como se tem observado, os projetos pontuais efetivados em datas comemorativas não apresentaram resultados efetivos

De acordo com Vygotsky LS (2001) o processo de desenvolvimento e comportamento está associado diretamente à relação entre o organismo e o meio, sendo perpassado pela emoção. As emoções agem como reguladores internos do comportamento, quando são associadas aos estímulos externos, que podem levar as pessoas a demonstrar, ou não, emoções. Além do aspecto emocional é possível observar também a importância do uso da imaginação.

Segundo Tristão MP (2007); a inserção da Educação Ambiental nas escolas visa não somente conscientizar as crianças, mais que isso, é preciso que os educadores criem situações de aprendizagem que envolvam a comunidade escolar no sentido de pensar em propostas de intervenção na realidade, pois sem um trabalho

coletivo e bem direcionado, as ações poderiam se perder ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

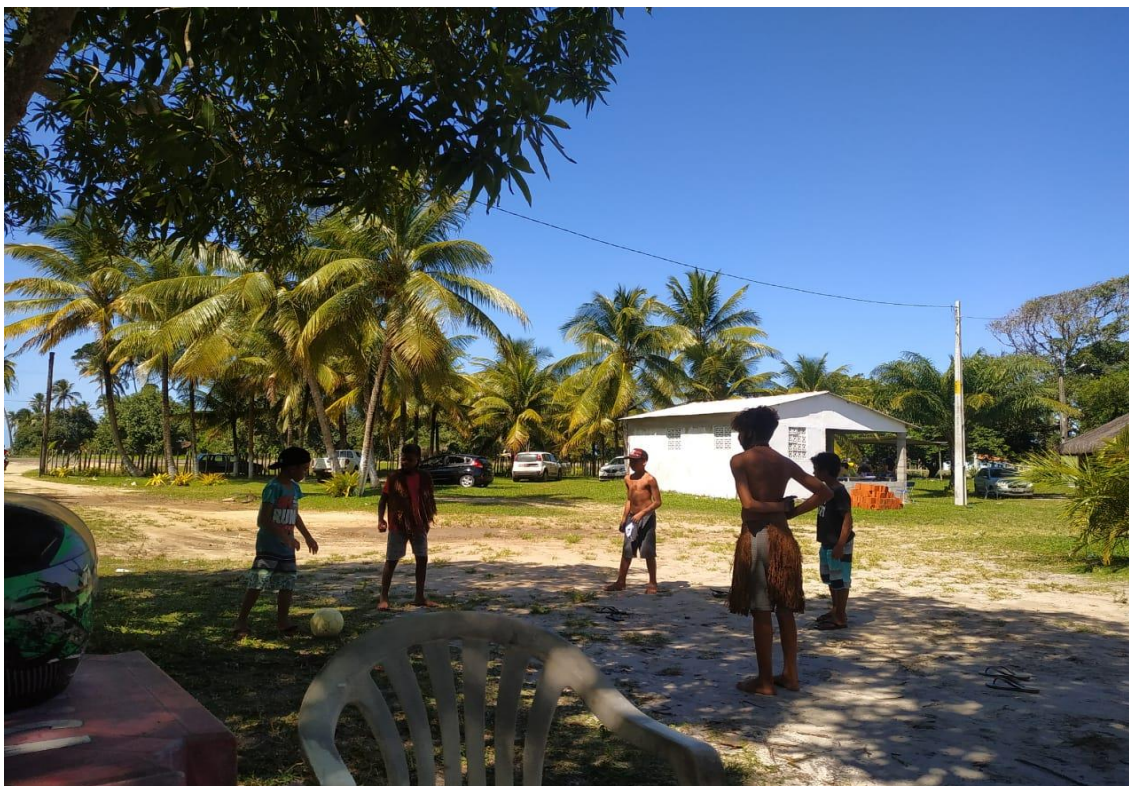


Figura 21. Alunos em recreação. Fonte M.B. Oliveira. Setembro de 2020.

No penúltimo indicador foram levantados questionamentos acerca da Infraestrutura e ambiente educativo, no que se refere à acessibilidade, à mobilidade sustentável e à disponibilização de biblioteca.

“Ó, a gente não tem acessibilidade. A gente tinha uma carência muito grande, esse ano a gente conseguiu colocar pias, que a gente não tinha pias. A gente conseguiu colocar em junho 3 pias. Ação também do governo do Estado né?! Por conta da pandemia. E banheiros a gente conseguiu consertar alguns vasos sanitários quebrados, tem um anexo que ainda não tem banheiro aí a gente está providenciando a construção desse banheiro. Mas assim, estamos ajustando... acessibilidade total ainda não” (Entrevistado B).

“Então, a gente recebeu esse ano, a gente não tinha um acervo muito legal. Primeiro porque o livro didático não era pedido e por conta desse ensino diferenciado né?! Eles preferem produzir o próprio material e o literário também não. Mas aí uma escola infelizmente fechou lá em Itabuna, aí essa colega doou a biblioteca literária dela toda pra a gente. Então hoje a gente tem um acervo literário” (Entrevistado B).

“Esse ano a gente tem a biblioteca num espaço cedido, não temos espaço físico aí fica numa casa ali do lado. A gente ganhou todo

material de uma escola estadual que fechou lá em Itabuna, a gente ganhou tudo, montou tudo, tem tudo lá. Mas por enquanto por não ter um espaço físico ela fica lá, mas quando voltar todos terão acesso normal” (Entrevistado C).

“Tem poucas pessoas que usam bicicleta, as vezes, a maioria dos alunos vem andando ou de transporte escolar do governo. Rampa a gente tem, banheiro adaptado a gente não tem. O banheiro já é defasado de modo geral né?” (Entrevistado C).

No indicador acima citado, temos o menor percentual de todos os indicadores e gestão, fato totalmente entedível ao observarmos a infraestrutura do prédio escolar, que conta com três salas de alvenaria e uma sala de taipa e barro, mas que não estão em bom estado de conservação, conta também com dois banheiros que precisam de reforma e adaptação, sobretudo para a volta às aulas após pandemia.

As políticas de acessibilidade vêm ganhando destaque na sociedade, pois facilitam o acesso de pessoas deficientes e são garantidas por nossa legislação, a exemplo da Lei 13.146/2015, que no seu art. 3º, inciso I, determina que entende-se por acessibilidade a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, 3 inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).



Figura 22. Salas de Aula. Fonte M. B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 23. Salas de Aula. Fonte M. B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 24. Estrutura da Sala de Aula. Fonte M. B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 25. Estrutura física da Sala de Aula. Fonte M. B. Oliveira. Setembro de 2020.

No entanto, tal realidade ainda não é presente na escola, que não possui nenhum instrumento de acessibilidade, que atualmente, “é vista como um meio de possibilitar a participação das pessoas nas atividades cotidianas que ocorrem no espaço construído, com segurança, autonomia e conforto” (MORAES, 2007). Assim, a escola estudada fica impedida de vir a receber aluno, professor ou visitante que necessite de acessibilidade. Destaque-se que a ausência de acessibilidade não é um caso isolado a essa escola, mas um problema geral da educação pública. Sobretudo, porque conforme já demonstrado a escola é fruto de um esforço da comunidade, que apesar de buscar melhores condições a escola, ainda não conseguiu sozinha melhoras as condições físicas do prédio escolar.

Destaque-se que até o momento das entrevistas, após mais de seis meses do início da quarentena por conta do Covid-19, a única alteração realizada para preparar o retorno às aulas foi a instalação de duas pias simples no pátio da escola. Apesar de tratar do anexo, vale ressaltar que um deles ainda não possui sequer um banheiro para uso de alunos e professores.

Um fato positivo e bastante relevante é o fato da escola ter adquirido por meio de doação de uma escola estadual que encerrou suas atividades, livros e estantes para a sua biblioteca literária, no entanto não há na escola espaço físico disponível, pelo que todo material está numa casa emprestada até que se construa um local que possua a infraestrutura necessária.

Segundo SOBRAL (1982), a pedagogia define biblioteca escolar como força propulsora do processo educacional, instrumento que colabora com as metas educativas e força responsável pelas diversas atividades empregadas no desenvolvimento do currículo. Assim, a escola tem a ganhar com a instalação de uma biblioteca disponível a todos.

Diante da grandeza da rede escolar brasileira, ANTUNES (1993) afirma que 99% das escolas brasileiras teriam que fechar as suas portas, se a existência de bibliotecas fosse condição sine qua non para seu funcionamento. Desta forma, apesar da biblioteca ainda não estar fisicamente instalada no prédio escolar da CEITAB, o fato de ao menos já se ter o acervo é algo positivo e uma conquista para todos, vez que possivelmente irá agregar conhecimento aos alunos, professores e todos ao redor.



Figura 27. Banheiros da Escola. Fonte M.B. Oliveira. Setembro de 2020.

Por fim, o último indicador trata do uso eficiente dos recursos. Foi perguntado sobre separação e encaminhamento adequado de seus resíduos sólidos, adotadas práticas de economia de energia elétrica, de água e de material de expediente, bem como a utilização de alimentos orgânicos na preparação da merenda escolar.

“Ó, a gente tem uma cozinha nova agora, nessa cozinha nova agente conseguiu pegar um técnico, ele veio e fez pra a gente tudo de graça. A instalação até a gente conseguiu botar tudo mais econômico possível, entendeu?! Então a gente está fazendo aos poucos algumas mudanças” (Entrevistado B).

“Sobre alimento orgânicos, pela comunidade a gente não tem a não ser doação. A gente está tentando ver a viabilidade dos 30% da agricultura orgânica ser próximo, da comunidade. Mas a gente ainda não conseguiu, cooperativa né? E tudo mais, organizado. Mas a gente tem na merenda escolar os 30% de agricultor orgânico” (Entrevistado B).

“Sim, durante o dia poucas lâmpadas são acesas e isso é um exemplo. Ventiladores temos poucos, um ou dois que ainda funcionam. Aqui é água de poço, automaticamente aqui é um espaço com poucas áreas que tem água, só banheiro, cozinha e no pátio mas bem pouco” (Entrevistado C).

Diante de todo o exposto, apesar do percentual da escola em relação aos índices serem satisfatórios, ao analisarmos os discursos dos entrevistados, percebemos que a escola ainda necessita de mudanças que vão desde falta de verbas e financiamentos, até a mudança da matriz curricular e adaptações na estrutura física.

DOS QUESTIONÁRIOS

Importante trazermos aqui, agora analisando os questionários, que os sujeitos desta pesquisa lecionam nas mais variadas áreas do conhecimento e nos mais diferentes anos de ensino. Foram entrevistados professores do fundamental I, de Cultura, de Língua Portuguesa, Inglês, História, educação infantil (3 e 4 anos), Geografia e Educação Física, de Matemática, lembrando que um professor pode lecionar mais de uma disciplina.

No que se refere à formação dos mesmos, temos um graduado em pedagogia, uma em Letras, um em Códigos e Linguagens, um em Administração de Empresas, um com Ensino Médio, e dois graduandos, sendo um no curso de História e outra em Pedagogia, além de um docente com Ensino Superior incompleto em letras. Apenas dois desses profissionais possuem Pós Graduação. Em relação à formação ambiental, apenas uma docente a possui, no entanto, sua função é numa área totalmente diferente. Assim, a unanimidade respondeu que nunca passou por um curso de aperfeiçoamento na temática ambiental que fosse disponibilizado pelo Governo.

Vale destacar que qualificação profissional dos docentes indígenas é de extrema importância para que de fato os profissionais das próprias comunidades possam assumir as mais variadas funções de suas escolas e assim integrá-las à comunidade. Até porque, não há e nem pode haver um único modelo de escola indígena a ser desenvolvido, cada escola deve ser pensada por seu próprio povo, dentro de sua realidade. Desta forma, revela-se a necessidade de investimento na qualificação dos profissionais que atuam e são nativos da comunidade para que cada vez mais ocupem os espaços da escola, sobretudo de na gestão e diretoria.

Sobre os materiais didáticos utilizados pela escola, como até esse ano em que receberam doações a escola não dispunha de materiais didáticos, os mesmos sempre eram pensados e confeccionados pelos próprios professores. Estes também informaram que sempre comemoram datas comemorativas que fazem referências a aspectos ambientais e culturais como forma de reforçar o trabalho feito em sala de aula, citando o dia da árvore, da água, da limpeza das praias, caminhada indígena, jogos indígenas e dia do meio ambiente.

A pesquisa buscou saber ainda dos entrevistados quais os maiores problemas ambientais do entorno da escola na visão deles, pelo que foi gerada a nuvem de palavras abaixo.



Figura 28, Nuvem de palavras. Fonte: M. B. Oliveira. Setembro de 2020.

A nuvem de palavras acima ao ser analisada juntamente com as falas dos entrevistados traz alguns fatos interessantes. Inicialmente, destacamos a necessidade de

um aprofundamento dos trabalhos de campo para fundamentar uma análise mais aprofundada, o que foi inviabilizado pela pandemia de covid-19.

Mas de forma preliminar, pode-se perceber que a valorização imobiliária e turística da área em que está localizada a comunidade do Acuípe é a principal responsável pelos problemas ambientais da comunidade, vez que situa-se em área litorânea, com extensa área de manguezal, rios, e inúmeras belezas naturais, o que tem atraído investidores e turistas de todo o mundo, os autores Lima e Gita (2007 *apud* Mauro) enfatizam ainda que o exotismo étnico dos nativos acaba sendo o objeto de interesse do turista, onde, muitas vezes, quanto menor o grau de transformação indígena, maior é a atração despertada no turista.

Já Silva; Rabelo; Rodriguez (2011) são enfáticos ao afirmarem que tais ações necessitam de um planejamento estratégico bem definido que oriente as ações da comunidade visando o mínimo de impacto possível na natureza e na cultura da comunidade indígena. No entanto, no entorno da escola há situação está desenfreada, e apenas a própria comunidade luta para conter o avanço do turismo.

Inclusive, há menos de 2 quilômetros da escola está sendo construído um condomínio de alto padrão a beira mar dentro do território indígena. Bem assim, em um dos dias que foram realizadas as entrevistas, a comunidade estava participando de um protesto contra a construção de um grande complexo hoteleiro próximo da comunidade, em uma área de mangue, que contaria com 467 unidades habitacionais all inclusive, o que englobaria cerca de 800 hectares da TI, para servir a um grupo de investidores portugueses.

Em ofício enviado à Funai em 26 de julho de 2019, a Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo (Embratur) manifestou interesse no encerramento do processo de demarcação de terras indígenas daquela região de forma a apoiar a instalação do complexo hoteleiro. No entanto, o grupo conhecido como Vila Galé desistiu do empreendimento, graças à pressão da comunidade indígena.

O turismo, apesar de ser visto como alternativa para o desenvolvimento econômico, por atrair recursos, gerar empregos e promover o crescimento regional, só age dessa forma quando não é realizado de forma predatória. Em muitos países, até o ano de 1960, o sucesso do turismo fez com se deixasse de lado os impactos gerados por esta atividade. Os aspectos sociais e ambientais, até aquele momento, não eram tão relevantes quanto o desenvolvimento econômico. (MAURO, 2007).

No entanto, já se sabe que o turismo mal planejado que visa somente criação de postos de trabalhos, geração de receitas e arrecadação de tributos, pode desencadear impactos negativos no meio ambiente, consumo predatório das paisagens e dos recursos naturais, erosão dos valores culturais locais, empobrecimento da população, ocasionando impactos extremamente negativos. Em muitos casos, a exploração turística não se envolve profundamente com o lugar visitado e com a população nativa, sua cultura. Esta acaba sendo a mais prejudicada, pois permanece no local, enquanto os turistas voltam aos seus locais de origem. Ainda segundo Mauro (2007), os maiores impactos gerados pelo turismo mal planejado seriam:

[...] a poluição sonora, a contaminação dos cursos d'água, o esgotamento de recursos naturais (principalmente a água potável), o desmatamento em função da construção da infra-estrutura turística, a concentração de renda, a exclusão sócio-espacial, o aumento do custo de vida para a população local, o desrespeito com a cultura tradicional das comunidades receptoras, a depredação do patrimônio material e o processo de ocupação desordenada de áreas urbanas (favelização). (MAURO, 2007, p. 17)

A nuvem de palavras sugere ainda que a maioria dos problemas ambientais da comunidade são gerados por pessoas de fora da localidade que usufruem do território de forma predatória e irresponsável, fazendo com que todos sofram com a degradação da natureza.

Por fim, foram questionados se conheciam as legislações constantes no questionários, quais sejam o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global – TEASS, o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, a Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA, a Política Nacional da Educação Ambiental – PNEA e Política Estadual da Educação Ambiental da Bahia.. De acordo com a tabulação dos dados obtidos e apresentados na tabela a seguir, 70% dos entrevistados conhecem todas as leis citadas, 10% conhecem parcialmente e 20% não conhecem nenhuma das leis.

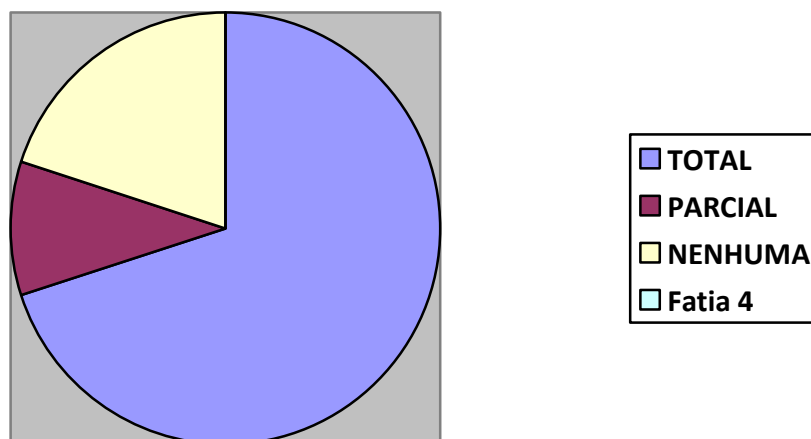


Figura 29 - Porcentagem de resposta aos questionamentos de conhecimento sobre leis ambientais . Fonte: M. B. Oliveira

O resultado acima, também mostra-se satisfatório, no entanto, acredita-se que o conhecimento da legislação não acontecer em sua integralidade, apenas sabem do que se trata de forma geral, pelo que apesar desse resultado, pode ser necessário o aprofundamento na vasta legislação que garante direito aos Povos Indígenas.

DAS VISITAS

Por fim, importante destacar que durante as visitas e entrevistas foi possível notar e reconhecer a presença marcante de traços da cultura tupinambá por todo espaço físico da escola e também na matriz curricular, na qual consta a presença de uma disciplina chamada de Identidade e Cultura, bem como a disciplina Língua Indígena, que se caracterizam como uma ferramenta de luta e empoderamento da cultura Tupinambá dentro da escola, que possibilita a afirmação das identidades e contribui para a valorização dos conhecimentos tradicionais, para o ensino da língua Tupy e para a manutenção dos costumes tradicionais, e permite ainda a articulação e atualização dos discentes e docentes com as lutas da comunidade e do Movimento Indígena como um todo, a exemplo da luta pela demarcação do Território tradicional.

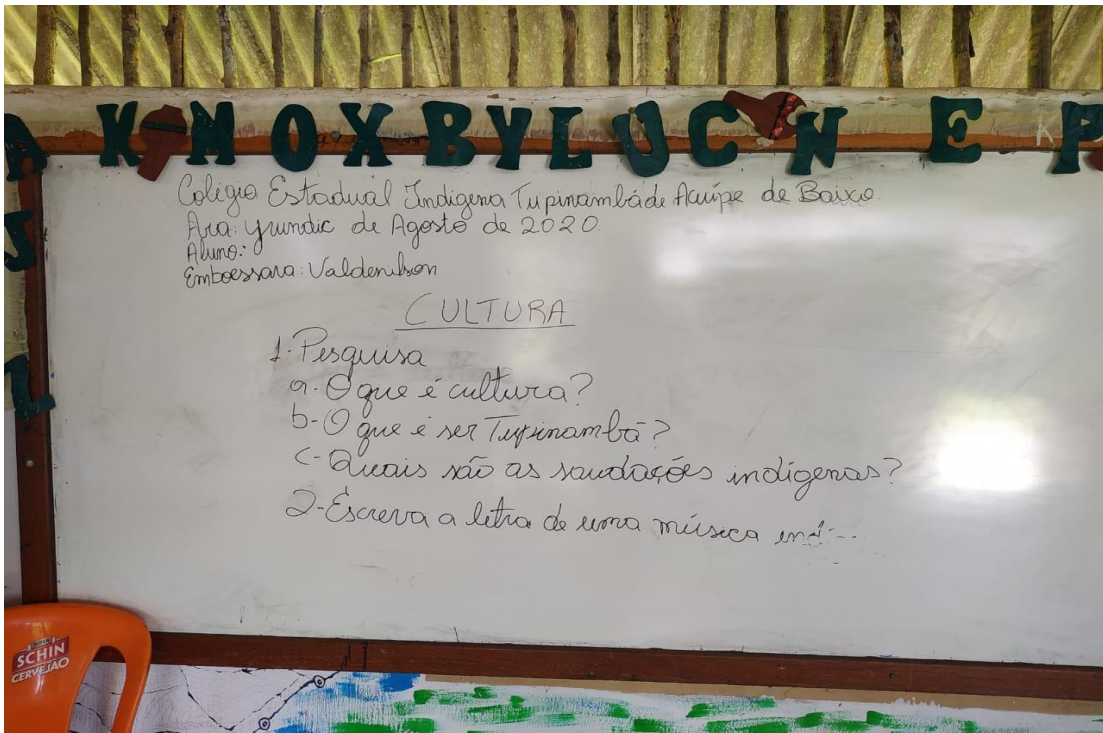


Figura 30. Anotações da aula de cultura. Fonte M.B. Oliveira. Setembro de 2020.

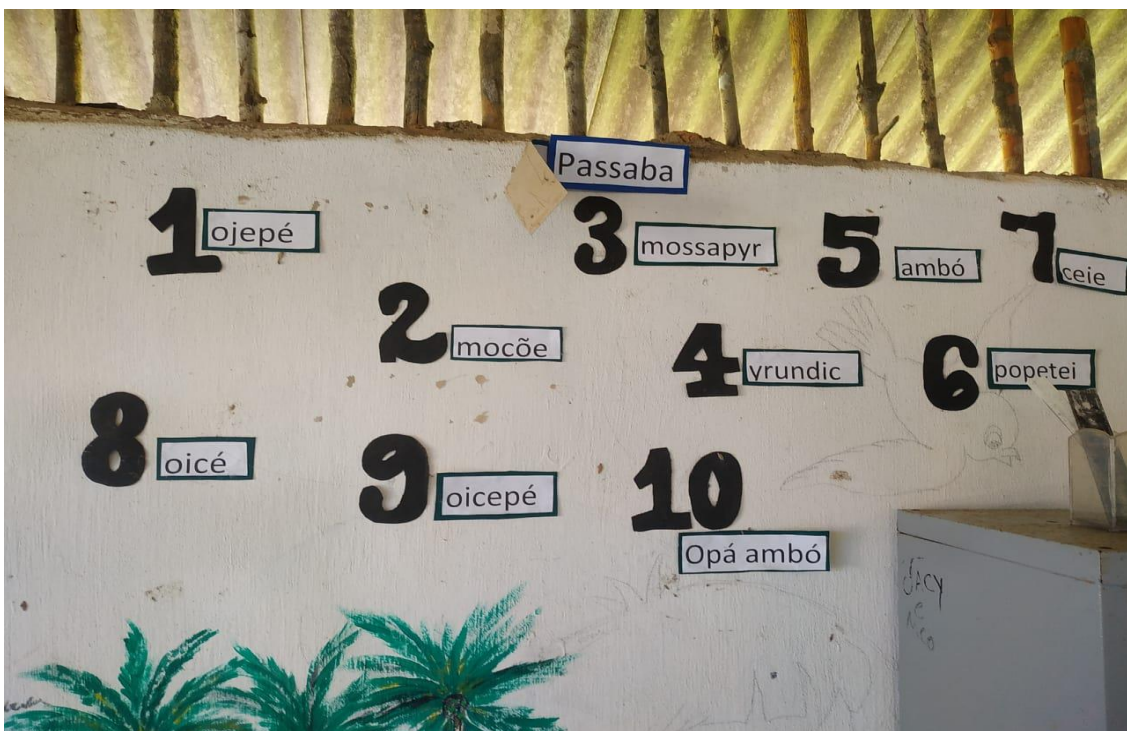


Figura 31. Números em Tupy. Fonte M.B. Oliveira. Setembro de 2020.

Importante ainda compreender que o conteúdo programático dessas disciplinas foram pensados e organizados coletivamente de acordo com as necessidade da Escola, o que corrobora com a sua característica de escola democrata, até porque como afirma Magalhães (2019):

Os conteúdos programáticos trabalhados nessas disciplinas específicas foram construídos coletivamente entre os professores indígenas, com a participação de lideranças, caciques, pais, alunos e anciãos, tendo como objetivo levar a educação indígena para dentro da escola. Isso possibilitou uma mobilização da cultura pelo território; os signos culturais foram aparecendo, e o que antes era guardado, por medo de represália, preconceito e racismo, passou a ser valorizado e usado como ferramenta de luta contra os mais variados tipos de preconceitos sofridos pelos Tupinambá.

A CEITAB mostra-se também como uma instituição intercultural e bilíngue, conforme lhe é reconhecido por lei. Vale trazer que de acordo com Silva (2010, p. 12):

A educação bilíngue e intercultural é, portanto, uma iniciativa inovadora. É uma experiência de educação que deve considerar os projetos dos povos indígenas. De um modo geral, a proposta de educação intercultural foi pensada a partir das próprias expectativas dos indígenas para a obtenção de conhecimentos que garantiriam a posse e o gerenciamento dos seus territórios, conseguindo meios para melhorar as condições de vida de suas comunidades, reforçar a língua materna, os costumes, as tradições do povo e manter sua cultura. Para atingir tais objetivos os professores deveriam criar ou renovar a prática escolar, o currículo, seus livros didáticos, decidir sobre o uso da escrita das línguas na escola e fora dela, sendo eles os principais autores de um inovador processo educativo relacionado às suas culturas, à intercultura e às suas vidas (Silva, 2010).

O cotidiano e o próprio modo de vida da comunidade está também estampado nas paredes da escola, sugerindo um modo de reafirmação e apropriação da cultura Tupinambá dentro do contexto escolar.



Figura 32. Interior da sala Oka. Fonte M.B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 33. Ilustrações da sala Oka. Fonte M.B. Oliveira. Setembro de 2020.



Figura 34. Pinturas culturais na paredes. Fonte M.B. Oliveira

De forma a facilitar a didática de apresentação dos dados acima, relacionamos os princípios de EA presentes na Política Estadual de Educação da Bahia com as práticas ocorridas na CEITAB. Cabendo esclarecer que não se trata de um rol

taxativo, mas apenas exemplificativo de como e em que medida a escola vem atendendo aos princípios presentes na PEEA-BA.

Princípios da EA / PEEA-BA	Aplicação na CEITAB
Equidade social, envolvendo os diversos grupos sociais, de forma justa, participativa e democrática nos processos educativos.	Presença e acolhimento de alunos não indígenas na escola; Inclusão de temas de diversos grupos sociais no conteúdo programático. Documentos oficiais construídos de forma coletiva; Integração com a comunidade; Presença de conselho escolar com representantes da comunidade.
Vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais.	Difícil mensuração, mas percebe-se a integração entre ética, a educação e as práticas sociais, sobretudo se pensarmos de acordo com a cosmologia da comunidade.
Solidariedade e a cooperação entre os indivíduos, os grupos sociais e as instituições públicas e privadas, na troca de saberes em busca da preservação de todas as formas de vida e do ambiente que integram.	Desenvolvimento de projetos com outras instituições; Recebem visitas de escolas não-indígenas; Recebem doações de outras instituições; Participam de atividades com outras escolas indígenas.
Co-responsabilidade e o compromisso individual e coletivo no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem voltados à sustentabilidade.	Atividades de EA que envolvem toda a comunidade.
Enfoques humanísticos, holísticos, democráticos e participativo.	Escola conceituada pelos entrevistados como democrática e participativa, com participação de todos na tomada de decisões. Devido a própria cultura e modo de vida, o olhar humanístico e holístico está presente nas práticas educativas, bem como o senso de coletividade aguçado em toda comunidade escolar.
Respeito e valorização à diversidade, ao conhecimento tradicional e à identidade cultural.	Componentes curriculares que reforçam a transmissão da cultura e língua Tupy; Elementos culturais nas vestimentas, paredes e nos conteúdos de todas as disciplinas.
Reflexão crítica sobre a relação entre indivíduos, sociedade e ambiente.	Iniciou o processo de transversalidade de EA. Incentivo ao pensamento crítico e questionamentos do mundo como está posto.

Contextualização do meio ambiente, considerando as especificidades locais, regionais, territoriais, nacionais e globais, e a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.	Utilização dos espaços físicos como ambientes de ensino, aprendizagem e recreação, bem como o uso dos rios, praias, manguezais locais para trabalhar práticas educativas.
Sustentabilidade como garantia ao atendimento das necessidades das gerações atuais, sem comprometimento das gerações futuras, valorizadas no processo educativo.	Dificuldade de adequação a acessibilidade e práticas de redução de consumo de energia e água, devido a falta de verba, que é percebida até pelo próprio espaço físico que necessita de melhorias que são questionadas pelos próprios indígenas.
Dialógica como abordagem para a construção do conhecimento, mantendo uma relação horizontal entre educador e educando, com vistas à transformação socioambiental.	A liberdade dos alunos demonstram a sua relação horizontal com os educadores e a busca pela integração cada vez maior com o meio ambiente e a cultura.
Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da multi, inter e transdisciplinaridade e transinstitucionalidade.	Consciência dos docentes da importância de trabalhar uma EA transversal e multidisciplinar, e apesar de já buscarem essa forma de trabalho, ainda necessitam de auxílio para entender as práticas interdisciplinares habituais e contínuas.

Tabela 6 – Adequação da escola a PEEA/BA. Fonte: M.B.Oliveira

Desta forma, o Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuipe de Baixo caracteriza-se como uma instituição que promove espaços de produção e fortalecimento de identidade étnica e cultural do seu povo, das suas tradições e permite o diálogo para a resolução dos problemas que envolvem o seu entorno. Bem assim, realiza suas atividades em consonância com as Políticas Públicas de Educação Ambiental. Apesar das dificuldades financeiras e administrativas, a escola vem desenvolvendo suas atividades de forma satisfatória no que se trata das questões socioambientais.

Saliente-se que por vezes, trabalhar a EA no contexto escolar tem sido um desafio para instituições de todo o país, no entanto, o CEITAB demonstra afinidade com o tema, até em razão da sua integração física e cosmológica com o meio ambiente, pelo que suas atividades encontrando-se à frente de escolas não indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos permite inferir que a Educação Ambiental na escola pesquisada possui uma realidade que não é da maioria das escolas, inclusive em razão da localização física e da integração cultural, comunitária e ambiental na qual está inserida. Apesar da maioria das atividades desenvolvidas na instituição se caracterizarem como EA crítica e estarem em consonância com as Políticas da área de forma satisfatória, a mesma ainda tem alguns desafios a serem enfrentados.

De forma sugestiva, entendemos que seria relevante a disponibilização de cursos de capacitação e a promoção de atividades contínuas em Educação Ambiental para o corpo docente e discente da escola. Bem como um maior investimento e incentivo a promoção das atividades culturais e adequação da estrutura física, inclusive com a instalação de recursos ecoeficientes, de acordo com o que eles reivindicam e acreditam ser uma necessidade da escola.

Frise-se neste momento que os indígenas já possuem em sua cultura originária um comportamento ecologista, conforme podemos perceber na sua própria integração com a natureza, inclusive cosmológica. Razão pela qual em sua maioria já possuem formas de manejo dos seus recursos adequados à conservação da sociobiodiversidade. Daí a importância de se documentar essas práticas para que possam ser levadas para a sociedade em geral, inclusive para a iniciativa privada.

Ademais, os dados obtidos poderão fomentar a autovalorização das práticas já existentes na escola e subsidiar a busca por outros mecanismos e práticas que potencializem a sustentabilidade, nas suas mais variadas dimensões, para toda a comunidade Tupinambá de Olivença e o domínio de seus territórios, como a construção de projetos locais de EA e até mesmo planos de gestão dos seus recursos, dando execução a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas. O que pode vir a garantir a sustentabilidade social e ambiental de toda a comunidade envolvida.

Interessante trazer que a educação ambiental não possui uma fórmula, mas se dá a partir dos seus princípios, e por isso, se mostra necessário investigações como esta, para que quando identificadas atividades alinhadas com as Políticas Públicas da área, como acontece no CEITAB, elas possam ser replicadas em outras instituições, de acordo com cada contexto escolar.

Assim, será possível também criar espaços de reafirmação e divulgação daquilo que já é realizado pelas escolas, inclusive, vale frisar que a Escola pesquisada está a frente de outras escolas não indígenas, no que tange ao ensino da educação ambiental, pelo que sugerimos a importância de contato das escolas não indígenas com as escolas indígenas para transmissão desses saberes.

Mas dessa vez propomos uma transição, superando paradigmas impostos pela visão mecanicista da pedagogia tradicional. De forma que o modelo a ser seguido seja o da escola indígena, vez que o padrão de análise de práticas pedagógicas em sua maioria se dão de forma contrária e utilizam as categorias cosmológicas externas para analisar e entender as cosmologias indígenas. Sendo proposto assim, que utilizemos das práticas e saberes dos povos indígenas para nos ajudarem a desenvolvermos melhores práticas de EA.

Como perspectivas para continuidade da pesquisa, sugerimos que a mesma ocorra por meio de aplicação dos métodos descritos neste trabalho em diferentes escolas indígenas do Estado da Bahia, de preferência em regiões diversificadas. Vale ressaltar que a Bahia possui cerca de 16 grupos étnicos diferentes, quais sejam: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri-Xocó, Kiriri, Payayá, Pankararé, Pankarú, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Xacriabá e Xukuru-Kariri.

Assim, será possível se obter um retrato macro da situação da educação ambiental nas escolas indígenas do Estado, que possibilita a fundamentação e subsidiará a construção de uma política pública específica para essas comunidades, que poderá ajudá-las a superar seus desafios e incentivá-las a desenvolverem cada vez mais práticas de EA crítica, emancipatória, transversal e continua.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia.** (Dissertação de mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, 2013a.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, W. A. **Bibliotecas escolares: curso de Capacitação do professor regente de biblioteca.** Brasília: CORBI, 1993.

BAHIA, **Política Estadual de Educação Ambiental – Lei 12.056/11.** Salvador: Secretaria do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1026482/lei-12056-11>. Acesso em 13/05/2020.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor.** In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org). Povos indígenas e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselhos Escolares: Uma estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública.** Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. Lei 13.146, de 06 de junho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF, 2015.

_____. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e**

educando ambientalmente para a sustentabilidade, ProFEA. Brasília: Série Documentos Técnicos, n. 8, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental** – Lei 9.795/99. Presidência da República, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 05/06/19.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. MEC. CNE. CP. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jun. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n.º 9.795. **Estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 12/10/18.

CAMPIANI, Maximiano César. **Os temas transversais na educação**. São Paulo: Códex, 2001.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In.: Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/-arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em: 15/11/2018

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Os filhos de jaci: ressurgimento étnico entre os Tupinambá de Olivença - Ilhéus BA**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Salvador: UFBA, 2003.

_____. **Morada dos encantados: Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro - Buerarema, BA**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Salvador: UFBA, 2008.

DA SILVA, LS ; GARCIA, NM . **"Indigenous children" of Tekoa Pindo Mirim and the intersections with nature: contributions to the field of Environmental Education**. . In.: Remea-Revista Eletronica Do Mestrado Em Educacao Ambiental. Ed: 1. 2017. p. 250-169. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324021419_Pequenos_indigenas_da_Tekoa_Pindo_Mirim_e_os_entrecruzamentos_com_a_natureza_contribuicoes_para_o_campo_da_Educacao_Ambiental. Acesso em: 10/06/2019.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Penso, p. 432, 2006.

DEWEY J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

ECHER, Isabel Cristina. **A revisão de literatura na construção do trabalho científico**. Revista gaúcha de enfermagem. Porto Alegre, v. 22, n. 2 (jul. 2001), p. 5-20, 2001.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, F. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Hucitec, 1989.

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

_____. **Pedagogia da Esperança** – um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FIGUEIREDO, Nice. **Da importância dos artigos de revisão da literatura**. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.

FOLADORI, Guillermo. **Avanços e limites da sustentabilidade social**. In: R. paran. *Desenv.*, Curitiba, n. 102, p.103-113, jan./jun. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Conferência Nacional De Educação Para Todos, 1, 1994. Anais ... Brasília: MEC, 1994.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília: Cortez, 1994.

GIDDINGS, L. **Mixed-methods research: Positivism dressed in drag?** *J. Res. In Nursing*, v.11, n.3, p.195- 203, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo. Salto para o Futuro**, Brasília, v. 17, p. 30-33, 2007.

GRUPIONI , Luis. D. B. **Olhar longe porque o futuro é longe – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de 108 Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Quando a antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil**. Revista Pró-posições. V. 24, n. 2(71), maio/agosto, 2013.

GUIMARÃES, M.; DE Medeiros, H. Q. **Notas sobre ecomunitarismo, educación ambiental y pensamiento indígena latinoamericano: los xavante y el Popol Vuh**. In.: . In.: Remea-Revista Eletronica Do Mestrado Em Educacao Ambiental. Ed: 2. 2008. p. 223-243. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5701/3897>. Acesso em: 07/06/2019.

GURGEL, W. B. **A triangulação em debate: considerações sobre o modelo minayano de avaliação por triangulação de método**. Ciências Humanas em Revista, São Luís, v.5, n.1, jul. 2007.

ILHÉUS. **Política De Proteção, do Controle e da Conservação do Meio Ambiente e da Melhoria da Qualidade De Vida Do Município de**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/i/ilheus/lei-ordinaria/1989/232/2313/lei-ordinaria-n-2313-1989-dispoe-sobre-a-politica-de-protacao-do-controle-e-da-conservacao-do-meio-ambiente-e-da-melhoria-da-qualidade-de-vida-do-municipio-de-ilheus>. Acesso em 15/11/2018

LADEIRA, Maria Elisa. **Educação escolar indígena: projetando novos futuros**. Brasília: CTI, 1999. Disponível em: www.ctrabalhoindigenista.org.br . Acesso em 11/10/18.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Gustavo F da Costa.. **O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável**. Política e Trabalho, v.13, setembro, 201-222, 1997 .

LOUREIRO, C. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 27.

LUCIANO BANIWA, G. J. S. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. **Educação ambiental: a única saída**. 2005.

MARCIS, Teresinha. **A “hecatombe de Olivença”: construção e reconstrução da identidade étnica - 1904**. 2004. Dissertação de mestrado em História Social – Universidade Federal da Bahia, 2004.

MAURO, Victor Ferri. **Turismo em Terra Indígena: O caso da Reserva Pataxó da Jaqueira**. Universidade de Brasília. 2007.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MEJÍA LARA, Amiel Ernenek. **“Estar na cultura”: os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no Sul da Bahia**. Campinas, SP: 2012 (Dissertação de mestrado).

MELLO, Leonardo Freire de e OJIMA, Ricardo. **Além das certezas e incertezas: desafios teóricos para o mito da explosão populacional e os acordos internacionais**. In: Encontro da ANPPAS – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2011.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MORAES, M. C. **Acessibilidade no Brasil: Análise da NBR 9050**. 175f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, 2007.

NASCIMENTO, E. S. **Dificuldade de aprendizagem dos estudantes indígenas com o conteúdo formal**. (Monografia) Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, 2014.

NASCIMENTO, ECM; ZANON, AM. **Environmental perception of Terena indigenous teachers from environmental drawings.** In.: Remea-Revista Eletronica Do Mestrado Em Educacao Ambiental. Ed: 1. 2018. p. 229-241. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7233/5192>. Acesso em: 10/06/2019

____. **Interculturality and the impact on the indigenous environment in Aquidauana** - MS. In.: Remea-Revista Eletronica Do Mestrado Em Educacao Ambiental. Ed: 3. 2016. p. 265-280. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5956>. Acesso em: 02/06/2019.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. 1994. "A Viagem da Volta: Reelaboração Cultural e Horizonte Político dos Povos Indígenas do Nordeste". In: Atlas das Terras Indígenas/Nordeste. Rio de Janeiro: PETI/ Museu Nacional/UFRJ. pp. V-VIII.

____., João (Org.) **Regime tutelar e globalização: um exercício de sociogênese dos atuais movimentos indígenas no Brasil.** In: _____. O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016b.

PEDRINI, A. G. (Org). **O estudo de caso como unidade metodológica na educação ambiental.** In:_____ **Metodologias em educação ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2007. p. 74-91.

PORTO SEGURO. **Política Municipal de Educação Ambiental de.** Disponível em:<http://www.portoseguro.ba.io.org.br/contasPublicas/download/669823/621/2014/7/publicacoes/BEAB1A17-E062-370C-A853A08F507976E5.pdf>

PRESTES, FD; LAROQUE, LFD. **The Environmental Perspective In The Indigenous School "Gaten" Of The Community Kaingang Foxa, Lajeado/Rs – Brazil.** In.: Revista Inclusiones. Ed.: SI, 2018. p. 30-41 . Disponível em: <http://www.archivosrevistainclusiones.com/gallery/2%20vol1%205%20num%20esp%20fronteiras%202018%20ene%20marzo%20rv%20inclusiones.pdf>. Acesso em: 18/06/2019

Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, 2013.

Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo, 2014.

ROCHA, Cinthia Creatini da. “**BORA VÊ QUEM PODE MAIS**”: **Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia)** (Tese de doutorado em Antropologia Social) Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

ROSENAU, Claudete Romualda. Ação do gestor escolar: estudo de caso com o desenvolvimento de proposta pedagógica. Florianópolis: UFSC, 2002. 99f. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTANA, J. V. **A letra é a mesma, mas a cultura é diferente: a escola dos Tupinambá de Olivença.** Tese de doutorado em Antropologia Social. UFSCAR, 2015.

SATO, M. et al, **Insurgência do grupo-pesquisador na educação ambiental sociopoiética,** 2005

SANTOS FILHO, Roberto Lemos dos. **ÍNDIOS, CONVENÇÃO 169/OIT e MEIO AMBIENTE.** Revista CEJ, Brasília, n. 33, p. 16-21, abr./jun. 2006.

SANTOS (2017), M.V.A., VIEIRA, E.P., and MELLO, F.C. **A práxis pedagógica dos professores Tupinambás de Olivença, Ilhéus-BA.** In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. Educação e sua diversidade [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 206-221. Movimentos sociais e educação series, vol. 3.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Edson Vicente da; RABELO, Francisco Braz; RODRIGUEZ, José M. Mateo (Org.). **Educação Ambiental e Indígena: caminhos da extensão universitária na gestão de comunidades tradicionais.** Fortaleza: Edições UFC, 2011. ISBN: 978-85-7282-430-9.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes. **Educação indígena na área Xerente: apropriação e reforço cultural.** In: ROCHA, Leandro Mendes [et al.]. Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

SOBRAL, Elvira Barcelos. **Recursos humanos para a biblioteca escolar.** In.: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1982, Brasília. Anais. Brasília: INL/UNB, 1982. p. 88-108.

SOUZA, D.V.; ZIONI, F. 2003. **Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados.** *Saúde e Sociedade*, 12(2):76-85. Disponível em: www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/08.pdf. Acesso em: 05/12/2019.

STAKE, R. **The art of case study research.** Thousand Oaks, Sage Publications, p. 175, 1995.

STUMPF, BO ; WOLF, DR ; BERGAMASCHI, MA. **Intercultural Reflections on indigenous environmental education.** In.: Remea-Revista Eletronica Do Mestrado Em Educacao Ambiental. Ed: 2. 2016. p. 247-267. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5701>. Acesso em: 07/06/2019

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; COHN, Clarice. **Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro.** In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Orgs.) Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012.

TRISTÃO MP. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.

UBINGER, Helen Catalina. **Os Tupinambá da Serra do Padeiro: Religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena.** Dissertação de mestrado (Antropologia). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 2009.

VIEGAS, Susana de Matos. **Índios que não querem ser índios: Etnografia Localizada e Identidades Multi-Referenciais.** Etnográfica, v. II (1), p. 91–111, 1998.

VIEIRA, S.R.; CAMPOS, M.A.T.; MORAIS, J. L.; **Proposta de matriz de indicadores de educação ambiental para avaliação da sustentabilidade socioambiental na escola.** Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 33, n.2, p. 106-123, maio/ago., 2016.

VIGOTSKY LS. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENCZENOVICZ, TJ. DE MARCO, CM. **Lessons from environmental impacts on indigenous communities in contemporary Brazil.** In.: Revista Brasileira De Direito. Ed. 2. 2018. p 198-212. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/2539> Acesso em: 18/06/2019

ZAKS,AJBF ; DA SILVA, ATR. **Narratives of Resistance: Lessons from the Guarani and Kaiowa case towards an Intercultural Environmental Education.** In.: Remea-Revista Eletronica Do Mestrado Em Educacao Ambiental. Ed: Si. 2017. p. 150-169. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23796>. Acesso em: 10/06/2019.

MATERIAL SUPLEMENTAR

APENDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES E SERVIDORES DA
ESCOLA

CARGO/FUNÇÃO: _____

SETOR:

SEXO: () MASC () FEM.

FORMAÇÃO:

() Ensino Médio (2º grau)

() Técnico Profissionalizante

() Graduação

() Pós Graduação

() Outras: _____

FORMAÇÃO NA ÁREA AMBIENTAL:

() Sim () Não

**SÃO REALIZADAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE
ESCOLAR?**

() Não

() Sim. Descreva:

EXISTE MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL:

() Não

() Sim. Descreva:

**O GOVERNO DO ESTADO DISPONIBILIZA CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO NA
ÁREA AMBIENTAL?**

() Não

() Sim. Descreva:

**EXISTEM PROJETOS PEDAGÓGICOS QUE ENVOLVAM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL?**

() Não

Sim. Descreva:

SÃO COMEMORADAS DATAS COMEMORATIVAS QUE FAÇAM REFERÊNCIA A ASPECTOS AMBIENTAIS?

Não

Sim. Descreva:

EXISTEM PROJETOS QUE ENVOLVAM A ESCOLA E A COMUNIDADE COM ENFOQUE AMBIENTAL?

Não

Sim. Descreva:

QUAIS MAIORES PROBLEMAS AMBIENTAIS DA COMUNIDADE NA SUA OPINIÃO?

QUAIS DOS DOCUMENTOS ABAIXO VOCÊ CONHECE?

Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global – TEASS

Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA

Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA

Política Nacional da Educação Ambiental – PNEA

Política Estadual da Educação Ambiental da Bahia

Política Municipal da Educação Ambiental de Porto Seguro

Nenhum

Matriz de indicadores de educação ambiental proposta

MATRIZ DE INDICADORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR								
INDICADORES DA DIMENSÃO GESTÃO						Respost		
Dimensão	Indicador	Questões			F	E	N	
Gestão	1. Gestão	1	A escola promove espaços participativos (encontros reuniões, etc.) para pais, alunos, professores e funcionários?					
		2	Professores, funcionários e equipe pedagógica participam de formação continuada relacionada à educação ambiental?					
		3	A direção, o corpo pedagógico e os alunos desenvolvem o diálogo para resolver os conflitos?					
		4	A proposta pedagógica da escola é socializada com todos que trabalham na escola, pais e alunos?					
	2. gestão e comunicação	5	O Projeto Político Pedagógico é atualizado de forma participativa com a comunidade escolar?					
		6	A escola é procurada por pesquisadores de outras instituições/organizações para o desenvolvimento de projetos?					
		7	A escola busca parcerias com outras instituições (universidades, organizações da sociedade civil, empresas, fundações, associações e demais serviços públicos) para o desenvolvimento de ações conjuntas?					
	3. Instâncias Colegiadas	8	As lideranças comunitárias são ativas na escola?					
		9	O Conselho Escolar é atuante?					
		10	O Conselho Escolar deixa claro para a comunidade as suas decisões?					
		11	Existe alguma área de ensino específica de Educação Ambiental?					
	4. Suficiência de recursos	12	Os recursos financeiros repassados para a escola são suficientes para uma manutenção adequada?					
		13	A escola recebe recurso financeiro específico para desenvolver ações de educação ambiental?					
		14	A escola dispõe da quantidade de professores de que necessita?					

	humanos e	15	A escola dispõe de funcionários suficiente para seu adequado funcionamento?			
	financeiros	16	A escola dispõe da quantidade suficiente de profissionais de apoio pedagógico?			

INDICADORES DA DIMENSÃO CURRÍCULO				Resposta		
Dimensão	Indicador	Questões		F	E	N
Currículo	5. Organização curricular	17	A escola inclui a educação ambiental em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)?			
		18	Os professores contemplam conteúdos concernentes à educação ambiental em seus planejamentos (plano de curso, ementa, etc)			
		19	A escola desenvolve ações ou problemas de Educação Ambiental?			
		20	Na escola é realizado um planejamento conjunto entre professores visando a inserção de conhecimentos de educação ambiental de forma interdisciplinar? (interação entre diferentes disciplinas?)			
		21	Na escola é realizado um planejamento pedagógico visando a inserção de conhecimentos de educação ambiental de forma multidisciplinar? (várias disciplinas participam da ação/projetos sem interação entre elas)			
	6. Atividades E	22	As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola são inclusivas (saberes tradicionais, culturas diversas, gênero, étnico-racial, pessoas com deficiência)?			
		23	A escola realiza feiras de conhecimento, gincana cultural ou outros eventos contemplando os conhecimentos e saberes socioambientais indígenas?			
		24	Nas práticas pedagógicas são utilizados diferentes recursos (internet, jornais, revistas, filmes, obras de arte, fotos, etc) que facilitem a compreensão da realidade socioambiental local e global?			
		25	São realizadas aulas de campo para trabalhar as questões socioambientais?			
		26	Na escola são desenvolvidos projetos ou programas de cultura, meio ambiente, educação ambiental e/ou sustentabilidade? Quais?			
		27	A escola desenvolve projetos de pesquisa relacionado com educação ambiental envolvendo a comunidade?			

INDICADORES DA DIMENSÃO ESPAÇO FÍSICO				Respost		
Dimensão	Indicador	Questões		F	E	N
Físico	8. Território da escola e entorno	28	Os espaços físicos (horta, jardins, demais áreas verdes, pátio, ecossistemas locais, bioma, etc.) da escola são utilizados como ambientes de aprendizagem?			
		29	O pátio escolar é utilizado para recreação e socialização dos alunos?			
		30	A comunidade escolar cuida e preserva o ambiente escolar?			
		31	Professores e alunos realizam atividades de estudo do entorno da escola para que conheçam e aprendam sobre meio Ambiente e cultura tupinambá? Quais aspectos da cultura são trabalhados?			
		32	São desenvolvidas práticas educativas envolvendo a bacia hidrográfica (rios) em que a escola está inserida?			
	e ambiente educativo	33	A escola promove ações visando melhorar a acessibilidade (rampas, banheiro adaptado, equipamentos, etc.)?			
		34	Funcionários, alunos e professores utilizam bicicleta como meio de transporte (mobilidade sustentável)?			
		35	Existe biblioteca? A mesma é utilizada para práticas de leitura?			
	10. Ecoeficiência	36	A escola realiza separação e encaminhamento adequado de seus resíduos sólidos (recicláveis e orgânicos)?			
		37	São adotadas práticas de economia de energia elétrica (iluminação, aparelhos ligados) na escola?			
		38	São utilizados alimentos orgânicos na preparação da merenda escolar?			
		39	São adotadas medidas para redução do consumo (torneiras, descargas e aproveitamento de água da chuva) de água na escola?			
		40	São empregadas medidas para evitar o desperdício de material de expediente (papel, tinta, etc.)?			
	*Respostas: F= Frequente E= Eventual N= Nunca					

Matriz adaptada de VIEIRA, S.R.; CAMPOS, M.A.T.; MORAIS. 2016, p.114.